

Bjørge Tronshart

Utstillingens retorikk

Et bidrag til en retorisk didaktikk for kunst og håndverk





Bjørg Tronshart (f. 1947)

Bjørg Tronshart er utdannet allmennlærer (1968), har grunnfag i forming med hovedvekt på tekstil (1970), forming med hovedvekt på metall (1971), årskurs i drama (1975) og hovedfag i forming (1980). Hun har erfaring som lærer fra grunnskole, spesialscole og folkehøgskole, og fra 1973 til hun gikk av med pensjon i 2012, har hun vært tilsatt som høgskolelektor/1. amanuensis i forming/kunst og håndverk ved Høgskolen i Bergen. Tronshart har hatt en rekke utstillinger av eget kunstnerisk arbeid, har illustrert flere fagbøker i matematikk og vært fast illustratør i matematikktidsskriftet Tangenten. Hun har skrevet fagartikler, deltatt i nasjonal Evaluering av formingsfaget i grunnskolen (1995), vært leder for rammeplangruppen for kunst og håndverk KH1, 2, 3 og 4 i forbindelse med ny lærerutdanning i 1998 (Lu 98) og leder for rammeplangruppen for Faglærerutdanning for praktiske og estetiske fag (1998). Mellom 2004– 2008 deltok hun i prosjekt Kunstfagdidaktikk ved HiB. Tronshart har vært doktorgradsstudent i sløydpedagogikk ved Åbo Akademi fra 2009 til 2016.

Foto: Carl Lauritz Lund-Iversen

Omslagsfoto: Bjørg Tronshart

Åbo Akademi University Press
Tavastgatan 13, FI-20500 Åbo, Finland
Tel. +358 (0)2 215 3478
E-mail: forlaget@abo.fi

Sales and distribution:
Åbo Akademi University Library
Domkyrkogatan 2–4, FI-20500 Åbo, Finland
Tel. +358 (0)2 -215 4190
E-mail: publikationer@abo.fi

UTSTILLINGENS RETORIKK



Utstillingens retorikk

Et bidrag til en retorisk didaktikk for kunst og håndverk

Björg Tronshart

Åbo Akademis förlag | Åbo Akademi University Press
Åbo, Finland, 2016

CIP Cataloguing in Publication

Tronshart, Bjørg.

Utstillingens retorikk : et bidrag til en
retorisk didaktikk for kunst og
håndverk / Bjørg Tronshart. - Åbo :
Åbo Akademis förlag, 2016.

Diss.: Åbo Akademi. - Summary.

ISBN 978-951-765-814-0

ISBN 978-951-765-814-0

ISBN 978-951-765-815-7 (digital)

Painosalama Oy

Åbo 2016

Sammendrag

Avhandlingens tema er den didaktiske utstillingen i faget kunst og håndverk. Å stille ut elevarbeid og kunst og formkultur inngår i en lang faglig tradisjon. Likevel er utstilling som form og måte å lære på mangelfullt utforsket og problematisert. Avhandlingens didaktiske problemområde der studier av formende praksiser står sentralt, plasserer denne innen det sløydpedagogiske forskningsfeltet. Didaktisk ståsted og teoretisk hovedperspektiv knytter dessuten prosjektet til det kunstfagdidaktiske forskningsfeltet ved Høgskolen i Bergen, der siktemålet er å utvikle en alternativ didaktisk tenkning for kunstfagene, en retorisk kunstfagdidaktikk. Didaktisk fokus forskyves fra forholdet mellom lærer – elev – lærestoff til studier av hvordan kunnskap formuleres i konkrete praksiser. Avhandlingen har som premiss at enhver utstilling har sin egen retorikk og at didaktikk i vid og kulturell forstand er innskrevet i denne retorikken. Gjennom impulser fra klassisk retorikk og nyere tekstteori utfordrer avhandlingen kunst- og håndverksfagets eget formspråk, teorigrunnlag og didaktiske grep slik dette viser seg i etablert fagdiskurs og konkrete utstillingspraksiser, samt studerer sammenhenger mellom verbalspråk og fagets eget uttrykksregister. Det overordnede målet er *å utvikle kunnskap om utstillingens retorikk og dens potensial som kunnskaps- og dannelsesarena i fagfeltet, og derigjennom bidra til å utvikle en retorisk fagdidaktikk for kunst- og håndverksfaget*. Det reises spørsmål som: Hvordan er utstilling tenkt brukt og forstått i fagfeltets didaktiske tekster og tekster om didaktikk? Hvordan innskriver ulike utstillingsrom vilkår for utstillingsvirksomhet? Hvordan kan et retorisk perspektiv på didaktikk synliggjøre aspekter ved utstillingens formregister og bidra til kunnskap om skapende prosesser på utstilling? Hvordan innskriver noen utvalgte utstillinger kreativitet og danning? Hva kan et retorisk perspektiv tilføre kunst og håndverk?

Et retorisk didaktisk perspektiv omfatter kjennskap til tradisjonen. En historisk-ideologisk gjennomgang viser hvordan utstilling, både utstilling av elev/studentarbeid og utstilling av kunst og formkultur, er brukt og tenkt brukt i fagfeltet over tid. Denne delen kan leses alene, men er i avhandlingen primært tenkt som et bakteppe for utviklingen av avhandlingens retoriske hovedperspektiv. Empirien hentes fra egen lærerutdanningsinstitusjon og består av konkrete utstillingsrom og utstillingspraksiser, hvorav egen produksjon av to utstillinger kan knytte forskningen til kunstnerisk utviklingsarbeid. En retorisk didaktikk er konkret, spesifikk og situert. De retoriske lesningene er beskrivende og viser hvordan kultur og natur, temporalitet, materialitet og teknologi er innskrevet i utstillingens form. Didaktisk refleksjon utvikles ut fra og tett på de retoriske lesningene av utstillingenes form og innhold. Avslutningsvis skrives det fram et retorisk kreativitets- og dannelsesbegrep.

Søkerord: Utstilling, utstillingsrom, retorisk kunstfagdidaktikk, sløyd, tekst, topologi, form og innhold, materialitet, tradisjon, kreativitet, danning.

Abstract

The topic of this dissertation is the didactic exhibition in the Arts and Crafts subject. Exhibiting student work and art and form culture is part of a long professional tradition in the field. Yet, exhibition as form and as a way of learning are inadequately explored and debated. The didactic problem area of the thesis, where studies of formative practices are central, place it within the research field of Educational Slojd. The didactic standpoint and main theoretical perspective relate the project to the Arts didactics research field at the University College of Bergen where the aim is to develop an alternative didactics thinking for the arts; a rhetoric arts didactics. Didactic focus is shifted from the relationship between teacher – pupil – teaching materials, to studies of how knowledge is formulated in specific practices. The thesis has a premise that every exhibition has its own rhetoric and that didactics is inscribed in this rhetoric in the broadest and cultural sense. Through impulses from classical rhetoric and recent text theory, the thesis challenges the Arts and Crafts's own idiom, its theoretical foundation and didactic grasp such as shown in the discourse established by the discipline and its specific exhibitiv practices, as well as studying the relationship between verbal language and the discipline's own register. The overall objective is *to develop knowledge about exhibition rhetoric and its potential as a knowledge and learning arena in this field, and thereby contribute to developing a rhetoric didactics for the Arts and Crafts subject*. This raises questions such as: How is an exhibition considered to be used and understood in the subject's didactics texts and texts about didactics? How do different exhibition spaces inscribe conditions for exhibition work? How can a rhetoric perspective of didactics make aspects of an exhibition's form register visible and contribute to knowledge of the creative processes in an exhibition? How do some selected exhibitions inscribe creativity and learning? What can a rhetoric perspective bring to the Arts and Crafts?

A rhetoric didactics perspective includes knowledge of the tradition. A historical-ideological overview traces how exhibition, of both pupil/student work and of art and form culture, are used and considered as used in the discipline over time. This part can be read separately, but in this thesis, is primarily conceived as a backdrop for the development of the dissertation's main rhetoric perspective. The empirical data are collected from my teacher training institution and consist of specific exhibition spaces and practices, of which my own production of two exhibitions can link the research to artistic development work. A rhetoric didactics is concrete, specific and contextual. The rhetoric readings are descriptive and show how culture and nature, temporality, materiality and technology are inscribed in the exhibition's form. Didactic reflection develops from, and close to, the rhetoric readings of the exhibition's form and content to finally arrive at a rhetorical concept for creativity and learning.

Key words: Exhibition, exhibition space, rhetoric Arts didactics, Educational Slojd, text, topology, form and content, materiality, tradition, creativity, learning.

Forord

Punktum er satt. All tekst er skrevet, opprettinger og justeringer gjennomført. Mange års arbeid med den didaktiske utstillingen i faget kunst og håndverk er avsluttet. Det har vært en stor glede, men også en stor faglig utfordring, å gjennomføre dette arbeidet på slutten av yrkeslivet, og videre inn i pensjonisttilværelsen. Det har vært fint endelig å kunne konsentrere seg om et faglig arbeid over tid, trekke på erfaringer fra mange tiår med lærerutdanning, og kjenne på at det fortsatt er spennende å utvikle nye innsikter. Gjennom arbeidet med prosjektet har jeg hatt tilknytning til to forskningsmiljøer, henholdsvis Åbo Akademi og Høgskolen i Bergen. Det er tid for å takke alle som har bidratt til å gjøre avhandlingen mulig.

Først en stor takk til professor Aslaug Nyrnes som våren 2003 inviterte meg inn i *Prosjekt Kunstfagdidaktikk (2004–2008)*. Dette ble starten på mer enn ti års arbeid med utstillingens retorikk. Uten hennes støtte gjennom hele arbeidet, skarpe leserblikk og inspirerende og skjerpende veiledning, de siste årene som biveileder, hadde denne avhandlingen aldri blitt til.

Takk til Nord-Fo og president Jostein Sandven som i 2003 inviterte meg med på innledende forskerutdanningskurs arrangert i samarbeid med Åbo Akademi og Umeå universitet, og for økonomisk støtte til denne og en rekke turer til Vasa og Umeå. Sammenfallet mellom deltakelse i kunstfagdidaktikkprosjektet og disse kursene bidro til skriving av flere artikler og knyttet forbindelser til det nordiske forskningsmiljøet i sløydpedagogikk.

Takk til professor Christina Nygren-Landgårds som anbefalte opptak til doktorgradsstudiet i 2009 og var min hovedveileder det første året. Stor takk til professor Marlène Johansson som gjennom resten av løpet har vært min hovedveileder, for oppmuntring og heiarop, utallige gjennomlesinger, kommentarer og aldri sviktende tro på prosjektet. Takk til administrasjonen og Nina Bäckmann for alltid raske og presise svar og til Åbo Akademi for å ha bevilget to større stipend i 2011 og 2012 som gjorde det mulig å ta ut full permisjon dette arbeidsåret.

Takk til medstudenter i det sløydpedagogiske forskningsmiljøet for alt jeg har lært på en rekke samlinger. Det har vært en udelt glede å møte og bli kjent med alle sammen. En særlig takk til Mari Rorgemoen, Torunn Paulsen Dagsland, Sie von Gegerfelt Kronberg, Marie Koch og Kari Carlsen for oppmuntring, støtte og samtaler over bedre middager på stamrestauranten August i Vasa. Takk til Hannah Kaihovirta og Johan Vikström for konstruktiv opposisjon på sluttseminaret høsten 2014 og for å ha bidratt med et utsideblikk på avhandlingsteksten.

Ved Høgskolen i Bergen vil jeg takke dekan Bjørg Kristin Selvik og forskningsleder Eiliv Olsen for å ha støttet igangsettingen av doktorgradsprosjektet og et semesters frikjøp fra undervisningen våren 2010. En stor takk til Marit Johnsen Høines for støtte, oppmuntring, lytting og konstruktive innspill gjennom alle årene med prosjektet. Takk til kolleger som

var med i kunstfagdidaktikkprosjektet, og til deltakere i forskningsgruppen Sammensatte tekster innen Senter for kunstfag og kommunikasjon, der Tone Birkeland, Berit Bjørlo, Nina Goga og Ture Schwebs har lest og kommentert deltekster. Takk til Gro Eide for lesning av halvferdig manus og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til biblioteket på høgsolen og særlig til Signy Børsheim, for all velvillig hjelp med innhenting av litteratur.

Og en spesiell takk til Mette Strøm for tålmodighet og teknisk hjelp med layout underveis og i slutfasen. Uten denne hjelpen hadde jeg ikke fått til dette arbeidet.

Sist, men ikke minst, en særlig og stor takk til min kjære Carl Lauritz for all støtte og oppmuntring, for å ha lyttet til et utall frustrasjoner og gledesutbrudd, og for faglige råd og diskusjoner, sjekking av litteraturliste og sitater og grundig språkvask i slutfasen. Jeg hadde aldri trodd at litteratur fra hans norskfaglige bokhylle om tekst, språk, litteratur og retorikk skulle ende i min og bidra til å åpne nye verdener.

Bergen og Vasa, februar 2016

Björg Tronshart

Til Henrik, Tora, Jacob og Levi

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Utstilling i kunst og håndverk.....	1
1.1.1	Utstilling i lærerutdanningsfaget	2
1.1.2	Utstilling ved lærerutdanningen i Bergen.....	2
1.2	Forskningskontekst	3
1.2.1	Nordisk forskningskontekst.....	3
1.2.2	Norsk forskningskontekst.....	5
1.3	Didaktisk posisjonering	8
1.3.1	Didaktiske posisjoner i fagdidaktikken	8
1.3.2	En didaktikk på kunstfagenes egne premisser	11
1.3.3	Forskningsmål og forskningsspørsmål	13
1.4	Avhandlingens oppbygning og skrivemåte.....	13
2	Utstilling som emne i didaktiske tekster og tekster om didaktikk.....	17
2.1	Utstilling som begrep.....	17
2.2	Materialet: Teksttyper.....	17
2.3	Kapitlets disposisjon	19
2.4	Utstilling av elev- og studentarbeid	19
2.4.1	Salgsutstillingen.....	19
2.4.2	Årsutstillingen	20
2.4.3	Utstilling av elevarbeid gjennom året.....	24
2.4.4	Utstilling som etterutdanning og visningsvindu	35
2.5	Utstilling av kunst og formkultur.....	39
2.5.1	Museums- og galleriutstillingen	40
2.5.2	Skolesamlinger	41
2.6	Utstillingsrommet	59
2.7	Sammenfatning av utstilling som emne i didaktiske tekster og tekster om didaktikk.....	62
3	Et retorisk lesegrep.....	65
3.1	Utstilling som sammensatt tekst	65
3.2	Utstilling som estetisk form og uttrykk	66
3.3	Utstilling som retorikk	70
3.3.1	Retorikk som produksjonsestetikk.....	70
3.3.2	Retorikk som danningsteori.....	71
3.3.3	Retorikk som teori for kunst og håndverk	72
3.3.4	Visuell retorikk	73
3.4	Utstilling som topologi	75
3.4.1	Fire topikkforståelser	76
3.4.2	Å lese utstillingens topologi	79
4	Presentasjon av materialet.....	85

4.1	Materialet: Utstillingsrom og utstillinger	85
4.2	Forskning på, om og gjennom utstilling	86
4.3	Kunstnerisk utviklingsarbeid	88
4.4	Kunstnerisk utviklingsarbeid og verbalisering.....	89
5	Topologiske lesninger	91
5.1	Utstillingsrommet som didaktisk rom.....	91
5.2	Den blå kjolen	101
5.3	Stofftrykk på utstilling	111
5.3.1	De 19 bildenes topologi	112
5.3.2	Utstilling A	127
5.3.3	Utstilling B.....	136
5.4	Didaktiske refleksjoner	155
5.4.1	Vekt på materiale	155
5.4.2	Vekt på form	159
5.4.3	Vekt på tradisjon	162
5.4.4	Vekt på verbalspråk	165
6	Avsluttende diskusjon.....	169
6.1	Topologi som tenkeverktøy og forskningsmetode.....	169
6.2	Kreativitet og danning i et retorisk perspektiv	171
6.2.1	Et alternativt kreativitetsbegrep	171
6.2.2	Danning gjennom form.....	173
6.3	Sluttkommentar	180
	English Summary.....	185
	Referanser.....	208

Foto:

Samtlige foto unntatt foto 13 er tatt av avhandlingens forfatter.

Foto 1. Formingsvestibyen	92
Foto 2. Korridoren	93
Foto 3. Individuelle fordypningsoppgaver	94
Foto 4. Innebygd monter	95
Foto 5. Glassgården med utstilling av skolearkitektur	97
Foto 6. Utstilling av 4-kanter. Maleri og keramikk.....	98
Foto 7. Sluttutstilling av Klær med tilbehør og Skrin.	99
Foto 8. Sluttutstilling av Bruksform tekstil.	100
Foto 9. Den blå kjolen på utstilling	103
Foto 10. Pigmentfarger på ubleket bomullslerret. Sjablongtrykk.	112
Foto 11. Flossing i skrå linjer og ruter.	115
Foto 12. Akantus, overtrykk.....	119
Foto 13. Relieffragment fra Augustus' Ara Pacis	120
Foto 14. Rableskrift og håndskrevet dokument.	121
Foto 15. Kvadratisk format.	123
Foto 16. Utstilling A.	127
Foto 17. Del av utstilling A1.....	131
Foto 18. Plakat.....	132
Foto 19. Utstilling B.....	136
Foto 20. Avdeling B1	138
Foto 21. Avdeling B2	138
Foto 22. Introduksjon og plakat i utstilling B.	139
Foto 23. Format – komposisjon.	141
Foto 24. Planteornamentikk.	143
Foto 25. Skrift.	146
Foto 26. Flossing.	148
Foto 27. Prikker og egg	149
Foto 28. Verkstedet.	151
Foto 29. Utstilling av fagbøker.	152

Figurer:

Figur 1. Det didaktiske rommet	80
Figur 2. Utstillingsrom A, inndelt i avdelingene A1 og A2	128
Figur 3. Utstillingsrom B med innvendige avdelinger B1 og B2.	137

1 Innledning

I byrjinga var rommet. For kvar einaste ein av oss tar eksistensen til i eit kaos av sanseinstrykk, ein invasjon av signal frå den verden vi blir kasta inn i.

Paal-Helge Haugen i *Kjell Nupen* (Thorud & Haugen, 2000, s. 43).

1.1 Utstilling i kunst og håndverk

Å stille ut er en vanlig arbeidsmåte i skolen. I det norske grunnskolefaget kunst og håndverk¹ er det vanlig at elevenes ferdige arbeider, fra tegninger til leirefigurer og juleengler, stilles ut på oppslagstavler, på hyller i klasserommet eller henges opp i vinduet. Klassens fellesarbeider eller individuelle produkter presenteres i foajeer, korridorer og trappeoppganger. Kanskje lager læreren utstilling av kunstreproduksjoner eller reklameplakater, eller klassen oppsøker en utstilling på et museum eller et galleri. Eksempelene representerer vanlige måter å bruke utstilling på i fagfeltet. De utgjør en faglig tradisjon, et etablert didaktisk register. Variasjonen av utstillingspraksiser speiler hva fagfeltet til enhver tid anser som viktig. Ulike rammebetingelser som tid, økonomi, tilgang på utstillingsrom, utstillingselementer og materiale vil ha betydning for hvilken utstillingsvirksomhet som er mulig. De siste årene har den teknologiske utviklingen gitt økt tilgang til informasjon, digital bearbeiding og visningsmuligheter. Hvordan denne utviklingen vil påvirke fagets produksjons- og resepsjonsprosesser og dets utstillings- og presentasjonsformer, kan by på særlige didaktiske utfordringer i årene framover.

Faglig praksis i skolen står i forhold til føringer i sentrale planverk og lokale fortolkninger av disse. Rekken av læreplaner beskriver hvordan ulike utstillingstyper endrer seg med skiftende fagstruktur og fagideologiske ståsteder over tid. Gjeldende læreplan for grunnskolen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06)* (Utdanningsdirektoratet, 2006), omtaler utstilling tre ganger i planen for kunst og håndverk. Planteksten beskriver en elevkompetanse som omfatter å kunne lage enkle utstillinger av egne produkter, samt prosess fra idé til ferdig produkt. I tillegg framheves utstilling av arkitektur. Didaktiske aspekter knyttet til *hvordan* en utstilling kan vise estetiske læreprosesser, eller *hvordan* det kan arbeides med utstillingens form og innhold, blir ikke problematisert.

¹ Faget omtales i avhandlingen med ulike betegnelser. Disse gjenspeiler vekslende fagbetegnelser og fagstrukturer i fagets vel hundreårige historie. Mellom 1889 og 1960 besto fagfeltet av tre fag: håndarbeid for gutter, håndarbeid for jenter og tegning. I perioden 1960–1997 ble disse fagene slått sammen til ett fag: forming. Fagbetegnelsen ble endret til kunst og håndverk i 1997.

1.1.1 Utstilling i lærerutdanningsfaget

De siste planene for lærerutdanningsfaget har begrenset omtale av utstilling. *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) omtaler ikke utstilling spesifikt. Utstilling kan imidlertid tolkes inn i formuleringen om å ha kunnskap om fagets metoder og ”kunne utvikle, visualisere, vurdere og dokumentere egen skapende prosess fra idé til ferdig form eller produkt” (s. 37). Gjeldende plan for allmennlærerutdanningen, *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010) omtaler utstilling én gang. Studenten skal etter endt utdanning kunne ”organisere enkle utstillinger, lage ulike typer presentasjoner og aktivisere elever i arbeid med utstilling av deres egne produkter” (s. 52). Formuleringen er den samme for utdanningsløpet for 1.–7. trinn. Utstilling av kunst og kulturstoff er ikke nevnt. I den grad utstillingens form omtales, er det gjennom adjektivet *enkle*. Planen gir en kort og generell beskrivelse av kunnskapsmål, men tilbyr lite konkret hjelp til lærerutdanner og lærerstudent i arbeidet med utstilling i utdanningen.

Det er heller ikke mye hjelp å hente i den fagdidaktiske litteraturen. I sentrale tekster fra de siste tre tiårene rettet mot lærerutdanningen (Haabesland & Vavik, 1989, 2000; Halvorsen, 2008; Nielsen, 2009), er utstilling som didaktisk form og arbeidsmåte fraværende. En kan si at utstillingens didaktiske potensial er underkommunisert både på plannivå og i fagdidaktisk litteratur de siste tiårene.

Lærerstudenten kommer til utdanningen med ulik erfaring med og kunnskap om utstillinger fra tidligere liv og skolegang. I utdanningen vil denne bakgrunnen utfordres i møte med nye utstillingspraksiser og didaktisk refleksjon. For lærerutdanneren er det en utfordring både å kunne utforme konkrete utstillinger og å kunne noe om utstilling som en måte å arbeide og lære på. Denne avhandlingen legger til grunn at lærerutdanningsfagets egen utstillingsvirksomhet og problematisering av denne vil ha betydning for hvordan ferdige lærere vil bruke utstilling i sitt yrkesliv. Spørsmålet blir da hvordan didaktisk kunnskap om utstilling kan utvikles. Avhandlingen er et bidrag til å løfte fram og utvikle utstillingens didaktiske potensial som lærings- og dannelsesarena i faget.

1.1.2 Utstilling ved lærerutdanningen i Bergen

Min egen profesjonelle interesse for og erfaring med utstilling i lærerutdanningsfaget er knyttet til et mangeårig virke ved Høgskolen i Bergen, hvor lærerutdanningen i flere tiår har vært opptatt av utstilling som arbeids- og formidlingsmåte. Da den nye lærerskolen på Landås sto ferdig i 1965, inneholdt den lokaliteter som var tilrettelagt for variert utstillingsvirksomhet. Klasserom/verksteder, korridorer, innebygde montre, hovedvestibyle og formingsvestibyle² ”bød på store og inspirerende muligheter” (Bækken, 1968, s.

² Spesialrommene for forming/kunst og håndverk omtales som formingsavdelingen, dels som avdelingen. Dette er en innarbeidet betegnelse i fagmiljøet med historiske røtter.

6). Vegger ble kledd med plater og trukket med strie eller ubleket bomullslerret. Frittstående skjermer og montre ble anskaffet. Belysning kom i form av spotlights i taket. Impulser til utstillingsvirksomheten ble hentet fra studiereiser i Norden, England og USA på slutten av 1960-tallet, der ”art exhibitions” inngikk i lærerutdanning og lærerkompetanse. Formidling sto her sentralt i et ”highly organized exhibition program carried on in most departments of art education” (Conant & Randall, 1959, s. 65). Et nybygg fra 1994 rommet en større glassgård som ga utvidede utstillingsmuligheter. Nye utstillingsskjermer og glassmontre på hjul ble anskaffet, sokler i varierende høyde ble snekret og malt svarte eller hvite. Formingsavdelingens fagbibliotek ble supplert med engelskspråklig didaktisk litteratur hvor utstilling ble omtalt, samt nordiske bøker om utstilling, særlig museumsutstillingen. Gjennom årene ble det bygd opp større samlinger som utgjorde verdifullt eksempelmateriale til bruk i utstillingsvirksomhet og undervisning. En stor samling av samtidskunst ble anskaffet og utstilt i skolens korridorer, oppganger og på lærerrom. Denne tilbød direkte møter med originalkunst og kunne inngå i undervisningen på ulike måter. Ikke minst ble det bygd opp samlinger av reproduksjoner, kunstkort, foto, plakater, samt konkrete gjenstander som dekket et bredt spekter av uttrykk fra ulike tider og steder. Samlingene omfattet også gamle modeller, ”skrekkeksampler” og barnetegninger fra flere tiår. Utstillingsvirksomheten har vært omfattende. Utstillinger med forskjellige didaktiske formål, varierende størrelse, materiale, form og innhold, på forskjellige steder og i vekslende didaktiske situasjoner, er blitt utformet av såvel lærere som studenter.³

1.2 Forskningskontekst

Avhandlingen gjennomføres innen forskningsområdet *Slöjdpedagogik*, som inngår som eget hovedemne i *Doktorandprogram i pedagogiska vetenskaper vid Åbo Akademi* i Vasa, Finland. I tillegg har avhandlingen tilknytning til forskningsprogrammet *Kunstfagdidaktikk – didaktikk på kunstfagas premisser (2009–2015)*⁴ ved Høgskolen i Bergen. Delkapitlet plasserer avhandlingens tematikk i nordisk bilde- og slöjdpedagogisk⁵ og norsk forskningskontekst.

1.2.1 Nordisk forskningskontekst

I Norden har samarbeid og idéutveksling gjennom mer enn hundre år bidratt til utvikling av trekk som er felles for de nordiske fagene og tilhørende forskningsfelt. Forskning på didaktiske aspekter ved utstilling i det norske faget kunst og håndverk knytter avhandlingen til nordisk bildepedagogisk

³ Høsten 2014 ble Avdeling for lærerutdanning samlokalisert med resten av høgskolen i Bergen og flyttet inn i nye lokaler på Kronstad.

⁴ *Kunstfagdidaktikk – didaktikk på kunstfagas premisser (2009–2015)*.

http://www.hib.no/senter/sekkk/pdf/strategisk%20forskningsprogram%20nettversjon%20250110_redigert_dovnr2.pdf (Lest 20.3.2012).

⁵ Avhandlingen benytter skrivemåten *slöjd* der det refereres til de svenske og finske slöjdfagene samt til det fellesnordiske forskningsområdet. Den norske betegnelsen *sløyd* benyttes om det norske faget.

(billedidaktisk), kunstpedagogisk og sløjdpedagogisk forskning. Bredden innen det bildepedagogiske forskningsfeltet angående tematikk, vitenskapelig perspektiv og metode er beskrevet i to rapporter (Lindström, 1998, 2008). Forskning og formidling innen det kunstpedagogiske feltet er gjort rede for i for eksempel Illeris (2004) og Aure, Illeris og Örtengren (2009).

I Finland ble sløjd utviklet som vitenskapsområde på 1990-tallet (Johansson & Lindfors, 2008; Johansson & Nygren-Landgårds, 2008). Vitenskapsområdet Sløjdpedagogik ved Åbo Akademi bygger på sløjdteoretiske modeller utviklet av Linnea Lindfors (1991, 1992, 1999a, 1999b) og er videreutviklet av blant andre Christina Nygren-Landgårds (1997). Området henter kunnskap og tenkemåter fra både ”sløjdvetenskap” og pedagogikk/allmenn didaktikk. *Sløjd* (sløyd)⁶ er en fellesbetegnelse på de nordiske fagområdene knyttet til tekstil- eller tre/metallområdet. Det kommer fra et gammelt nordisk ord *sløghþ* som står for ”slughet, flitighet, skicklighet, kunnighet och klokhet” (Johansson, 2002, s. 2). Nygren-Landgårds (2000, s. 17) understreker begrepets tilknytning til den svenske sløjdpedagogen Otto Salomon, som beskriver sløjd som en aktivitet som omfatter både manuell, mental og moralsk trening. Fagområdet forekommer under ulike strukturer og skiftende betegnelser i de nordiske landene: tekstilsløjd og teknisk sløjd i Finland, sløjd i Sverige, håndværk og design i Danmark. I Norge ble fagene håndarbeid for gutter (sløyd) og håndarbeid for jenter slått sammen med faget tegning til ett fag, forming, i 1960. I *Mønsterplan for grunnskolen* (M 87) (Kirke- og undervisnings-departementet, 1987) ble de to håndarbeidsfagenes tradisjoner samlet i hovedemnet bruksform, for så i gjeldende læreplan for kunst og håndverk (Utdanningsdirektoratet, 2006) å få betegnelsen design. De øvrige områdene i inneværende plan er visuell kommunikasjon, kunst og arkitektur.

Et bidrag til utviklingen av nordisk sløjdforskning var opprettelsen av forskernettverket *Nordiskt Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i sløjd*, NordFo (1988) som et fellesnordisk møtested, hvor ulike fagsyn og forskningsperspektiver kunne drøftes og utvikles. I perioden 2004–2006 ble det arrangert flere forskerkurs i samarbeid mellom Universitet i Umeå, Åbo Akademi i Vasa og NordFo, inntil Vasa i 2008 startet opp et sløjdpedagogisk ressurscenter⁷ med nordiske doktorander/stipendiater (Johansson & Lindfors, 2008, s. 23). Sløjdforskningen ble derved utvidet til å romme bredden i de nordiske fagområdene og andre kunstneriske praksiser angående estetisk læring, kommunikasjon og formidling (Carlsen, 2015; Dagsland, 2013; Koch, 2012; Kronberg, 2012). Foreliggende avhandling føyer seg inn i rekken av fagoverskridende tematikk.

⁶ Caprona (2013) knyttet ordet sløyd til det norrøne *slægð* som betyr ”list, sluhet” og norsk *sløy*, ”lurt funnet på” (s. 974), mens Kjosavik (2001) henviser til Ivar Aasens ordbok, der adjektivet *sløg* betyr ”behendig, flink, nem, ogsaa: klog, sindig”, mens substantivet *sløg* betyr ”Behendighed, Sluhed” (s. 30).

⁷ Sløjdpedagogisk ressurcentra: <http://www.abo.fi/fakultet/sløjddresurs> (Lest 16.11.2014).

Forskning med et særlig fokus på den didaktiske utstillingen i fagfeltet finnes ikke på doktorgradsnivå i Norden. I den grad utstilling er et forskningsområde, er dette resepsjonsforskning knyttet til museumsutstillingen, for eksempel Aure m.fl. (2009), Insulander (2008, 2010) og Samuelson (2003a). Jeg har heller ikke kommet over engelskspråklige avhandlinger om temaet.

Det er grunn til å tro at utstilling er en vanlig arbeidsmåte i det øvrige Norden og i andre land, noe for eksempel danske, svenske, engelske og amerikanske fagdidaktiske bøker viser (Conant & Randall, 1959; Flensburg & Sørensen, 1985; Gaitskill, 1958; Nordström, 1975). Avhandlingen vil derfor ha relevans for utstillingsdidaktisk praksis og refleksjon i tilsvarende fagfelt også utenfor Norge.

1.2.2 Norsk forskningskontekst

I Norge kan forskning i høgre utdanningsinstitusjoner føres tilbake til reformer innen høgre utdanning på 1970- og 1980-tallet, da institusjonene ble omformet til høgskoler og pålagt forskningsplikt. For lærerutdanningsinstitusjonene skulle forskning (FoU-arbeid) særlig rettes mot didaktisk forskning og praksisfeltet (Nielsen, 2004, 2005, 2008). Reformene resulterte i opprettelse av fagstudier på høgre nivå, hovedfag i forming (fra 1976), endret til master i formgivning, kunst og håndverk (fra 2003).⁸

Bare to hovedfagsoppgaver har hovedvekt på utstilling som problemområde. Begge er knyttet til videregående skole. Peter Leu (1981) tar i sin hovedoppgave opp "utstillingsforming" rettet inn mot dekoratørutdanningen. Oppgaven spenner fra utstilling som fenomen, utstillingshistorikk, utforming av en studieplan for utdanningen, romlig kommunikasjon, utstillingsspråk, utstillingsforskning, vandremåter og resepsjon til holdninger hos studenter. Den var den første hovedoppgaven i Norge som i sin helhet løftet fram didaktiske aspekter ved utstilling i skolen. Maria Vethus (2009) undersøker i sin masteroppgave læreres og elevers begrunnelser for og opplevelse av utstillinger i spesialisierende formgivingsfag på videregående skole. Oppgaven har et lærer- og elevperspektiv.

To oppgaver omhandler fysiske utforming av undervisningsrom. I sin hovedoppgave nevner Kjellaug Munthe-Kaas (1987) gode utstillingsmuligheter som en del av klasserommets innredning og uttrykker en positiv holdning til utstilling, men går verken inn på utstilling som form eller problematiserer bruk av utstilling didaktisk. Kari Underthun (2002, 2003) undersøker i sin hovedoppgave nyere skolearkitektur med særlig vekt på utforming av arealer for kunst og håndverk. Underthun utformer et endringsforslag (modell) av en av de undersøkte kunst- og håndverksavdelingene, som omfatter konkret tilrettelegging for fleksibel organisering og bruk av utstilling. Begge oppgavene er relevante for denne avhandlingen.

⁸ Masterstudiet ved Høgskolen Oslo og Akershus (HiOA) har fra 2013 skiftet betegnelse til Master i estetiske fag – studieretning Kunst- og designdidaktikk.

Hoved- og masteroppgavene har altså i liten grad løftet fram didaktiske aspekter knyttet til utstilling. Det kan tolkes som liten interesse og forståelse for utstillingens didaktiske potensial i fagfeltet. Men det kan også gjenspeile utstillingens perifere og nedprioriterte rolle i undervisningen, eller begrensende rammebetingelser, som mangel på utstillingsplass/rom, utstyr og materiell og mangel på tid.

De første doktorgradsstudiene på fagfeltet ble gjennomført ved universitetene på slutten av 1990-tallet, og var tilknyttet pedagogikk (Halvorsen, 1996; Kjosavik, 1998) og kunsthistorie (Borgen, 1998). Else Marie Halvorsen (1996) studerer kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. Avhandlingen er et bidrag til utvikling av et sosiokulturelt teorigrunnlag for faget der eleven står i et dialektisk forhold til kulturen. Steinar Kjosavik (1998) skriver fram fagutviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming i et læreplanhistorisk perspektiv. Denne avhandlingen er særlig relevant i forhold til kapittel 2 i foreliggende avhandling. Jorunn Spord Borgen (1998) undersøker forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstfeltet.

Da Arkitekthøgskolen i Oslo (AHO)⁹, i dag Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, åpnet sitt doktorgradsprogram for kunstnere, designere og fagdidaktikere/formingslærere i 1995, ble det mulig å knytte seg til et program tilpasset utøvende kunsthøgskolefag (Dunin-Woyseth, 2003; Dunin-Woyseth & Michl, 2001; Dunin-Woyseth & Nielsen, 2004). Den første avhandlingen på fagfeltet ble levert i 2001 (Ulvestad, 2001). Teoretisk begrepsdannelse hentes i hovedsak fra pedagogikk (læreplanteori) eller samfunnsvitenskap, der kritisk diskursanalyse og sosialkonstruktivism er dominerende forståelseshorisonter (Brønne, 2009; Fauske, 2010; Gulliksen, 2006) ved siden av sosial læringsteori (Lutnæs, 2011; Reitan, 2007). Vekten legges på hvordan faglig kunnskap er sosialt konstruert under bestemte kulturelle og historiske betingelser. Disse teoretiske forståelseshorisontene gjenspeiles i et styrket sosiokulturelt perspektiv i læreplanene for grunnskolefaget og i fagdidaktisk litteratur for lærerutdanningen fra 1980-tallet og framover (Halvorsen, 2008; Nielsen, 2009).

Ved siden av doktorgradsprogrammet ved AHO finnes det i dag flere doktorgradsprogrammer som er relevante for forskning innen kunst og håndverk. Disse er Arkitektur¹⁰ og Estetiske fag¹¹, samt Ph.d. i profesjonsforskning med innretning mot lærerutdanning og skole¹² ved NTNU i Trondheim, Kulturstudier ved Høgskolen i Telemark og Utdanningsvitenskap for lærerutdanning ved HiOA. Høgskolen i Bergen startet opp doktorgradsprogrammet Studier av danning og didaktiske praksiser høsten 2015¹³.

Utstilling er berørt indirekte i flere norske doktoravhandlinger. I *Constructing a formbild – An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the*

⁹ <http://www.aho.no/no/FoU/PhD/> (Lest 28.1.2012).

¹⁰ <http://www.ntnu.no/studier/phestet> (Lest 20.11.2014).

¹¹ <http://www.ntnu.no/studier/phestet> (Lest 20.11.2014).

¹² <http://www.ntnu.no/studier/phprolus> (Lest 20.11.2014).

¹³ <http://www.hib.no/studietilbud/studieprogram/phd/> (Lest 23.11.2015).

hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations studerer Marte Gulliksen (2006) hvordan og hvorfor studentarbeider (på utstilling) synes å ha "et visst slektskap" eller formmessige likheter med et sett felles kvalitetsnormer (formbilder). Avhandlingen studerer og problematiserer hvordan visse formbilder blir verdsatt og forhandlet fram sosialt gjennom språket og visuelle forbilder. I forhold til foreliggende avhandlings tematikk tilfører Gulliksen sosiale perspektiver på forholdet mellom læringssituasjonen og elev/studentprodukter på utstilling. Den åpner for spørsmål knyttet til hvordan utstillingspraksiser framforhandles og konstrueres sosialt.

I doktoravhandlingen *Mellom ord og handling. Om verdsetjing i kunst og handverksfaget* studerer Karen Brønne (2009) hvordan studenter og lærere verdisetter ulike sider ved skapende virksomhet gjennom fagdidaktiske praksiser ved en lærerutdanningsinstitusjon, og hvordan disse har blitt "framstilt, konstruert og repetert i både en sosial og faghistorisk kontekst" (s. 3). Avhandlingen bidrar til å belyse, synliggjøre og reflektere kritisk over eksisterende praksis og forhåpentligvis forbedre videre vurderingspraksis. Empirien omfatter skriftlige tekster som fagplaner og oppgavetekster, intervju med studenter og tilsatte, verkstedsarbeid og avsluttende utstilling, eksamensutstillingen. Produktene på utstilling viser slektskap seg imellom og er i hovedsak preget av en klassisk modernistisk formtradisjon (s. 80–81). Denne formtradisjonen, i avhandlingen kalt "originalitets- og autensitets-imperativet", preger intensjonene, mens det praktisk-estetiske arbeidet preges av felleskonvensjoner fremmet av læreren gjennom veiledning, valgt eksempelmateriale og gruppens indre påvirkning. Avhandlingen synliggjør en rekke ambivalenser mellom intensjoner og handling i faget.

Vurdering er også tema for Eva Lutnæs' doktoravhandling *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar* (2011). Lutnæs studerer hvordan to lærerteam vurderer elevarbeid og setter standpunktarakterer. Avhandlingen setter lys på det repertoaret lærerne anvender i prosessen med vurdering av elevarbeid, og trekker fram historisk-ideologiske perspektiver på elevarbeid i forhold til dagens praksis. Avhandlingen bidrar indirekte til å belyse hvordan elevarbeid på utstilling blir lest og verdsatt. Verken løpende utstillinger gjennom året eller eksamensutstillinger drøftes særskilt som evalueringsform. Kopiert/originalt og visuelt/verbalt løftes fram som to sentrale dikotomier i fagets vurderingspraksis, dikotomier som også vil bli aktualisert i foreliggende avhandling.

I doktoravhandlingen *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk – fagdidaktiske refleksjoner i kontekst* studerer Laila Belinda Fauske (2010) framveksten av arkitektur som hovedområde i skolefaget kunst og håndverk i gjeldende læreplan for grunnskolen, *Kunnskapsløftet* (K06). Den forskningsteoretiske tilnærmingen er en kombinasjon av læreplanteori, sosialkonstruktivism og diskursanalyse, der arkitekturundervisning ses som et "meningsbærende system som er sosialt konstruert", slik det viser seg gjennom

referert praksis (artikler i tidsskriftet FORM) og selve læreplandokumentet. Utstilling av arkitektur omtales ikke spesifikt, men eksempler på konkrete utstillinger av arkitektur inngår i gjennomgangen av empirien.

Torunn Paulsen Dagsland undersøker i sin doktoravhandling *Eleven som aktør i dialog med kunst* (2013) ungdommers erfaring med innhold og metode i området kunst i gjeldende læreplan (K06) og hvordan elevenes eget skapende arbeid preges av den kunsten de blir presentert for. Perspektivet er sosiokulturelt med vekt på virksomhetsteori. Utstilling inngår i empirien som kunstutstilling på museum og som utstilling av elevenes eget arbeid på slutten av arbeidsperioden. Klasserommet omtales som en scene for utprøving av mange stemmer, roller og identiteter, et ”utstillingsrom eller et utstillingsvindu hvor elevene presenterer visuelle ytringer for hverandre, et rom eller vindu som stadig kan vise til skiftende utstillinger” (s. 80–81). Utstillinger av elevenes produkter undervegs og på slutten av prosessen fungerer her dels som en dokumentasjon og estetisk iscenesettelse av eleven selv, der den enkelte elev kan reflektere over egen prosess, egne ideer, tanker og handlinger, dels åpner de for å kunne se seg selv i dialog med andre elevers ytringer i en større sosiokulturell kontekst (s. 230–233).

De omtalte avhandlingene synliggjør utstilling som en vanlig arbeidsmåte i faget og med flere didaktiske hensikter. Verken hoved-/masteroppgavene eller doktoravhandlingene er imidlertid spesifikt opptatt av utstilling som form, eller utvikler kunnskap om utstillingens potensial som lærings- og dannelsesarena.

1.3 Didaktisk posisjonering

Det finnes flere tilnærminger til å studere utstillingens didaktikk. Tilnærmingen kan være for eksempel historisk, ideologisk, resepsjonestetisk eller produksjonestetisk. Denne avhandlingen anlegger to perspektiver. Det ene er historisk og ideologisk og omfatter en kartlegging av fagets utstillingstradisjon slik den er omtalt i fagets didaktiske tekster (kapittel 2). Denne delen kan leses dels som en egen historikk, dels som et bakteppe for avhandlingens hoveddel. Det andre perspektivet er produksjonestetisk og utgjør avhandlingens hovedperspektiv. Det består av studier av konkrete utstillingspraksiser (kapittel 5). Delkapitlet posisjonerer først didaktisk ståsted i forhold til noen aspekter ved tradisjonell didaktisk og fagdidaktisk tenkning, hvorpå sentrale trekk ved avhandlingens kunstfagdidaktiske tilnærming presenteres. Delkapitlet avrundes med fem forskningsspørsmål.

1.3.1 Didaktiske posisjoner i fagdidaktikken

Det fagdidaktiske feltet bringer med seg problematikk knyttet til pedagogikkens språk og tenkemåter i møte med fagets egne kunnskapsformer og verbalspråklige former. Selve termen fagdidaktikk er en språklig sammenstilling av begrepene fag og didaktikk. En fastsetting av det fagdidaktiske feltet begynner gjerne med å definere hva faget består av og hva didaktikk er.

Fagbeskrivelser finnes for eksempel i læreplandokumenter og fagdidaktisk litteratur. Eksempelvis er den nordiske sløjdtradisjonen, som historisk er knyttet til utøvelse av ulike håndverksfag på verksteder og i hjemmet, en tillempning av disse i en utdanningskontekst. Sløjd er da ikke lenger ”ren” sløjd, men innholdet defineres og forandres til pedagogisk sløjdvirksomhet på ulike utdanningsnivåer, for eksempel finsk skolesløjd (Lindfors, 1999b).

Didaktikk, av *didaskein* (gr.), betyr vanligvis undervisningskunst eller undervisningslære og omfatter både en teoretisk og en praktisk komponent (Bø & Helle, 2013). ”Didaktikk er lik teori og praksis som er knyttet til undervisning og læring” (Gundem, 2011, s. 77). Didaktisk teori tilbyr ulike måter å ordne det didaktiske feltet på, ofte visualisert i modeller. En tradisjonell inngang til didaktikk vil bestemme en undervisningssituasjon som består av de tre grunnleggende faktorene lærestoff, lærer og elev. Forholdet mellom faktorene kan visualiseres i ”den didaktiske trekanten” (Gundem, 2011, s. 44–45; Halvorsen, 2008, s. 16). Lærestoffet rommer didaktikkens *hva* og er fastsatt i planer og lærebøker. Lærerens oppgave er å velge undervisningsmetode og tilrettelegge forholdene slik at eleven tilegner seg lærestoffet på en mest mulig effektiv måte, didaktikkens *hvordan*. Her står lærerens faglige og pedagogiske kompetanse og personlighet sentralt. Tilsvarende sentralt står elevens motivasjon og forutsetninger, didaktikkens *for hvem* (Halvorsen, 2008, s. 17).

I skole og lærerutdanning har vektforskyvninger mellom de tre faktorene i den didaktiske trekanten formet ulike teoretiske og didaktiske posisjoner. Det norske fagfeltets vel hundreårige historie viser hvordan det didaktiske tyngdepunktet i forholdet mellom elev, lærer og lærestoff har endret seg. Fagfeltets tidlige fase var dominert av en lærestoffsentrert didaktikk med vekt på håndverket og dets nytte- og dannelsingsaspekt. Læring skjedde som kopiering av modeller med stigende vanskelighetsgrad gjennom systematisk metodisk tilrettelegging. Arbeidet hadde oppdragende karakter, og danning skjedde gjennom formidling av gode forbilder. Utvikling av modernismen, psykologien som vitenskap og reformpedagogiske strømninger i første halvdel av 1900-tallet, førte til en forflytning av didaktisk fokus fra lærestoff og metode til eleven. Elevens ideer, tanker, behov og medfødte evner og anlegg kom i sentrum med utviklingspsykologi som støttedisiplin. Lærerens rolle ble å tilrettelegge, oppmuntre og hjelpe eleven til å uttrykke seg på sin egen naturlige og personlige måte (Haabesland & Vavik, 2000; Kjosavik, 2001; Lysne, 1976). Kritik mot begge disse ståstedene på slutten av 1960-tallet dreide det didaktiske fokus mot å se elevens utvikling og læring i en større samfunnsmessig kontekst. Dels utviklet denne kritikken seg som en (samfunns)kritisk dimensjon innen nordisk bildepedagogikk, dels innebar den en erkjennelse av at barnet og barnets formuttrykk ikke er upåvirket av kulturelle forbilder og sosial kontekst. Sosiokulturelle forklaringsmåter vant innpass i fagdidaktikken.

En trekantet grunnmodell supplert med faktorene mål, vurdering og fysiske rammebetingelser utgjør de seks momentene i ”den didaktiske relasjonsmodellen” (Gundem, 2011, s. 54–55). Modellen, som har form av en

regulær 6-kant, dominerer nyere norsk fagdidaktisk litteratur for kunst- og håndverksfaget i lærerutdanningen (Halvorsen, 2008, s. 66–70; Nielsen, 2009, s. 22). Fagets kjerne defineres som ”å skape og studere artefakter i kontekst” (Nielsen, 2009, s. 13), og fanger opp fagets produktive og reseptive side. Læring ses i en sosiokulturell kontekst. Hos Halvorsen (2008, s. 71–74) styrkes det sosiokulturelle perspektivet i den ”dobbelte didaktikk” gjennom begrepene ”er-i”- og ”har”-kultur. Begrepene rommer det dialektiske møtet mellom den kulturen eleven bringer med seg og har tilegnet seg (har), og den kulturen eleven møter i skolen (er i). En slik ”dobbel didaktikk” framhever læreren som både kulturformidler og kulturbygger (Halvorsen, 1996).

Dagens kunst- og håndverksfag bærer således med seg flere syn på kunnskap og læring, hvor varierende didaktiske posisjoner gjenfinnes som mer og mindre dominerende og parallelle strømninger. Grunnleggende for alle modeller og posisjoner er at de rommer et didaktikkbegrep som bygger på en dualisme mellom eleven på den ene siden og faginnholdet på den andre, der lærerens oppgave blir å formidle dette innholdet. Ulike sosiokulturelle forståelser av elev og lærer eller dialogiske modeller endrer ikke denne grunnleggende posisjonen.

Et skille mellom fag og fagdidaktikk preger også lærerutdanningen. Inger Anne Kvalbeins doktoravhandling *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* (Kvalbein, 1999, s. 181–188) viser at tilegnelse av grunnleggende faglig kunnskap står i sentrum i utdanningen. I tillegg kommer gode opplevelser og utvikling av holdninger. Over halvparten av lærerutdannerne i Kvalbeins materiale mener at fagdidaktikk må komme i annen rekke, eller etter at det faglige mestringsnivået er høynet. Fagdidaktikken kan være skilt ut som en mindre del, eller være integrert. Hva didaktikk skal innebære, tillegges ulik betydning. For mange utgjør det didaktiske metodiske betraktninger om hvordan faget kan brukes i grunnskolen, fagets ”hva” og ”hvordan”. ”Hvorfor” tas i mindre grad opp. For noen er fagdidaktikken integrert i undervisningen på den måten at faglig innhold og undervisningsmåte ligger tett på grunnskolefaget (modellæring). Denne følges i liten grad opp med drøfting og refleksjon, og det eksemplariske oppfattes sjelden av studentene (s. 232). Et annet problem er ifølge Kvalbein forholdet mellom praktisk arbeid, didaktisk teori og undervisningspraksis. Faglig kompetanse som utvikles gjennom eget skapende arbeid, skilles i stor grad fra didaktisk teori og refleksjon. Studentene forstår heller ikke hvordan teori kan inngå i fag og undervisning (s. 230). Til tross for at mange tar opp didaktiske aspekter i tilknytning til det praktisk arbeidet, kan det gi lærerstudenten en grunnleggende oppfatning av at eget skapende arbeid i materialer, eventuelt med tilhørende refleksjon, er en ting, og fagdidaktikk noe annet. Selv om funnene i Kvalbeins avhandling bygger på et mindre utvalg lærerutdannere på 1990-tallet, derav noen i forming, er det grunn til å anta at tilsvarende oppfatninger av fag og didaktikk, teori og praksis, fortsatt er utbredt.

En spaltning av fag og fagdidaktikk viser seg også i studenters skriftlige rapporter i forbindelse med skapende arbeid fra grunnutdanning til masternivå. Her kommer didaktisk refleksjon ofte som et tillegg etter at den skapende

prosessen og det ferdige produktet er beskrevet og drøftet, og handler da gjerne om å relatere eget arbeid til gjeldende læreplan for grunnskolen. Også hoved- og masteroppgaver i forming/kunst og håndverk innskriver fagfeltets forståelser av forholdet mellom fag og fagdidaktikk og hvordan den har endret seg over tid. En kartlegging av 180 oppgaver fra perioden 1976–1999 (Melbye, 2003, 2008) viser at studier av formingsprodukter står sentralt, enten det gjelder prosess, materielle eller formale aspekter, eller artefakter i kontekst. I en del oppgaver flettes fagdidaktiske perspektiver inn i analysen sammen med fagteori (Melbye, 2008, s. 77). Det foreligger imidlertid ingen spesifikke analyser av hvordan didaktikk er brukt og forstått i disse oppgavene.

Foreliggende avhandling utfordrer et skille mellom fag og (fag)didaktikk, i betydningen først å definere et faginnhold og deretter å formidle dette. I et kunsthag handler det ikke om å formidle et på forhånd ferdig definert innhold. Det er heller selve språkarbeidet som konstituerer faget. I kunst og håndverk arbeider en med fagets egne materialer, formspråk og uttrykksregister i samspill med dets verbalspråklige former. Det reises spørsmål om hvordan kunnskap formes og formuleres. Avhandlingens inngang til didaktikk rommer både produksjonsetetisk, epistemologisk og didaktisk problematikk samtidig.

1.3.2 En didaktikk på kunsthagene egne premisser

Foreliggende avhandling er et bidrag til utvikling av en retorisk kunsthagdidaktikk¹⁴. Den har sitt utspring i forskningsprosjektet *Prosjekt Kunsthagdidaktikk (2004–2008)*¹⁵ der den didaktiske utstillingen i kunst og håndverk inngikk som et delprosjekt med arbeidstittelen *Utstillingens retorikk*. Innenfor prosjektets ramme ble det skrevet tre artikler, hvorav to er publisert ved Åbo Akademi (Tronshart, 2004, 2006b) og en tredje inngår i prosjektets sluttrapport (Tronshart, 2008). To doktoravhandlinger er fullført innen prosjektets ramme, henholdsvis innen barnelitteratur (Goga, 2008) og drama (Eriksson, 2009). Prosjektet ble avsluttet med en konferanse våren 2008 og en artikkelsamling (Nyrnes & Lehmann, 2008).

I prosjektbeskrivelsen formuleres formålet på følgende måte:

Faga kunst og håndverk, drama, musikk, dans og norsk i lærarutdanninga arbeider alle med å problematisere eige formuttrykk i didaktisk virke. Føremålet med dette prosjektet er å utforske aspekt ved desse ulike kunsthaga sine didaktiske register, og slik utvikle (ein) didaktikk på kunsthagas egne premiss (Nyrnes, 2003).

Prosjektet ble posisjonert som et alternativ til tradisjonell didaktisk tenkning for kunsthagene. Didaktisk fokus flyttes fra overføring av et ferdig formulert innhold og forholdet mellom lærer og elev til *hvordan* kunnskap formuleres språklig. Prosjektets grunnlagstenkning bygger på Aslaug Nyrnes' doktoravhandling *Det*

¹⁴ Avhandlingen bruker betegnelsen kunsthag. De omfatter her musikk, drama, dans, kunst og håndverk og litteratur (norsk og engelsk).

¹⁵ *Prosjekt Kunsthagdidaktikk (2004–2008)*.

<http://www.hib.no/senter/sekkk/prosjekt/kunsthagdidaktikk/index.htm> (Lest 20.3.2012).

didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker (Nyrnes, 2002). Den grunnleggende tesen er her at didaktikk både er et retorisk felt og en språklig handling, og må forstås som det. Avhandlingen utforsker hvordan didaktisk tenkning viser seg og er å forstå i det verbale språket, eksemplifisert gjennom en essaysamling av Ludvig Holberg. Gjennom å utforske didaktikk som "innskribe i verbalspråket gjennom verbalspråkets retoriske register" (s. 13) utvikles et teoretisk grep for å studere ulike og sammensatte formspråk, samtidig som det skrives fram en alternativ didaktisk posisjon, en retorisk didaktikk.

I forlengelsen av omtalte prosjekt ble høgskolens kunstfaglige forskning videreført som et eget satsingsområde gjennom Senter for kunstfag, kultur og kommunikasjon (SEKKK)¹⁶, opprettet i 2007. Programmets samlende grunntanke er at

didaktisering i kunstfag er ei udeleleg side ved fagas form- og formidlingsregister, ikkje eit spørsmål om å formidle eit på førehand ferdig og avgrensa innhald. Forskningsoppgåver i kunstfagdidaktikk må difor bygge på, og ta på alvor desse faga sine formregister, og fagtradisjonar som ligg i ferdigheiter, kunnskapar og teoriar om høvesvis verbalspråk, bildespråk, kroppsspråk, arbeid med lyd, digitale former, og kombinasjonar av slike former. Programmet forstår didaktikk i vid, kulturell tyding. Det betyr at programmet organiserer prosjekt som spenner frå det utøvande og performative via det historiske, systematiske og analytiske, til prosjekt som utforskar estetisk danning. Prosjekta er relevante for arbeid i barnehage, skole- og kulturskole, og mange hentar materialet sitt direkte frå slike praksisar. Målet er gjennom programmet å utvikle kunstfagdidaktikk til eit sjølvstendig, tydeleg og anerkjent forskingsfelt i eit framtidig profesjonsuniversitet, og derigjennom fremme estetisk danning i grunnopplæring og høgare utdanning (Høgskolen i Bergen, 2009, s. 1).

Programmet profilerer fagene musikk, drama, dans, kunst og håndverk og litteratur (norsk og engelsk) som kunst-, kultur- og dannelsesfag, og knytter den teoretiske rammen til "den klassisk-retoriske tradisjonen i møte med utfordringar frå nyare språkfilosofi, estetisk teori, performativ teori, danningsteori, sosialkonstruktivistisk teori" (s. 1). Forskningsprogrammets forankring i klassisk retorikk og det utøvande (produksjonsestetiske) medfører tre særtrekk eller tyngdepunkt. Disse står også sentralt i foreliggende avhandling.

For det første tar forskningen utgangspunkt i konkrete tekster, uttrykk og praksiser. Praktisk og teoretisk innsikt vil bli utviklet og knyttet sammen gjennom skapende arbeid og refleksjon. Foreliggende avhandling tar utgangspunkt i utstillingspraksiser i kunst og håndverk, både utformingsprosess og ferdig form, slik disse manifesterer seg konkret i rommet.

For det andre er det didaktiske innskrevet i fagets eget språklige uttrykksregister, i den formende prosessen og i den ferdige formen. Utstillingens didaktikk kommer til uttrykk i utstillingens retorikk slik denne viser seg gjennom formgivingsprosessen, i ferdige utstillinger og i den verbale refleksjonen.

¹⁶ Se senterets hjemmeside på www.hib.no/senter/sekkk/. (Lest 14.11.2010).

For det tredje vil forskningen være mer opptatt av fellestrekk mellom skapende arbeid innen skolefaget og det profesjonelle kunst- og håndverksfeltet enn forskjeller mellom dem. Begge kan knyttes til et felles kulturelt formregister. Skolefaget kan da ses som en type formende praksis der det arbeides med tilsvarende former, materialer og utstyr som i det profesjonelle feltet. I kunstfaglig forskning og undervisning vil dessuten fagets egen historisitet alltid danne et viktig bakteppe. Enhver utstillingspraksis i skolen vil på den måten stå i forhold til både den profesjonelle kunst- og håndverksutstillingen og fagfeltets egne utstillingstradisjoner og verdisetting.

1.3.3 Forskningsmål og forskningsspørsmål

En retorisk didaktikk er konkret, spesifikk og situert. Den tar utgangspunkt i konkrete utstillingspraksiser og utvikler refleksjon derfra. Avhandlingen legger til grunn at enhver utstilling har sin egen retorikk og at didaktikk i vid og kulturell betydning er innskrevet i denne retorikken. Spørsmålet er hvordan dette skjer og kan forstås. Et retorisk didaktisk perspektiv handler også om å orientere seg i fagtradisjonen. Her vil en slik orientering omfatte undersøkelser av hvordan utstilling er forstått og praktisert i det norske fagfeltet over tid.

Gjennom impulser fra blant annet klassisk retorikk vil avhandlingen prøve ut og utfordre kunst- og håndverksfagets eget språk, teoridannelser og didaktiske grep slik dette viser seg i konkrete utstillingspraksiser og etablert fagdiskurs, samt studere sammenhenger mellom verbalspråk og fagets eget uttrykksregister. *Det overordnede målet er å utvikle kunnskap om utstillingens retorikk og dens potensial som kunnskaps- og dannelsesarena i fagfeltet, og derigjennom bidra til å utvikle en retorisk fagdidaktikk for kunst- og håndverksfaget.*

Fem forskningsspørsmål blir reist:

- Hvordan er utstilling tenkt brukt og forstått i fagfeltets didaktiske tekster og tekster om didaktikk?
- Hvordan innskriver ulike utstillingsrom vilkår for utstillingsvirksomhet?
- Hvordan kan et retorisk perspektiv på didaktikk synliggjøre aspekter ved utstillingens formregister og bidra til kunnskap om skapende prosesser på utstilling?
- Hvordan innskriver noen utvalgte utstillinger didaktikk, kreativitet og danning?
- Hva kan et retorisk perspektiv tilføre kunst og håndverk?

1.4 Avhandlingens oppbygning og skrivemåte

Å skrive fram en alternativ formbasert didaktisk tenkemåte i møte med tradisjonell didaktikk og akademias foretrukne struktur og skrivemåte er en utfordring. Jeg vil derfor løfte fram og begrunne noen valg knyttet til måten avhandlingen er bygd opp og skrevet på. Det gjelder hvor i avhandlingen de fem

forskningsspørsmålene blir belyst, problematikk knyttet til valg av materiale, hva et resultat (funn) er i denne typen forskning og avhandlingens perspektiv på og anvendelse av teori. Noe av dette er av mer overordnet eller gjennomgripende karakter, mens noe kan knyttes til bestemte kapitler.

De fem forskningsspørsmålene over er i hovedsak ordnet kronologisk i forhold til hvor i teksten de blir behandlet. De blir behandlet ikke bare i avhandlingens sluttkapittel, men på ulike steder og måter og i varierende grad utover i teksten. Det første forskningsspørsmålet besvares i kapittel 2. Det andre spørsmålet belyses særlig i kapittel 5.1. Det tredje spørsmålet belyses i hele kapittel 5, mens fjerde og femte spørsmål blir tatt opp i kapittel 5 og 6.

Materialet kan ordnes i to kategorier: didaktiske verbaltekster og konkrete utstillinger/utstillingsrom. De to kategoriene har ulik status i avhandlingen. De didaktiske tekstene (kapittel 2), som innskriver den didaktiske utstillingsdiskursens endring over tid, inngår som bakteppe for og står i relasjon til avhandlingens hovedmateriale, som er eksempler på utstillinger og utstillingsrom (kapittel 4). Måten å lese og ordne de to materialkategoriene på er også forskjellig. Kapittel 2 er ordnet typologisk, mens en retorisk (topologisk) tenke- og skrivemåte dominerer resten av avhandlingen. Det retoriske perspektivet presenteres i et eget teori- og metodekapittel (kapittel 3), lesning av utstillingene (kapittel 5) og didaktiske refleksjoner (kapitlene 5 og 6).

Avhandlingen samler ikke all teori i et eget kapittel, men ulike typer teori blir hentet fram og brukt på mange måter gjennom hele avhandlingen. Dels synliggjøres teoretiske innganger i eksisterende (didaktisk) forskning som en del av avhandlingens vitenskapsteoretiske og didaktiske posisjonering (særlig i kapitlene 1 og 3). Dels blir relevant teori hentet inn utover i avhandlingen, der teksten/materialet påkaller denne (særlig i kapittel 5 og delkapittel 6.2).

Kapittel 1: Introduksjon. Kapitlet presenterer avhandlingens forskningsområde og setter dette inn i en norsk læreplan- og utdanningskontekst og en norsk og nordisk forskningskontekst. Videre innsirkles og presenteres avhandlingens fagdidaktiske ståsted sett i forhold til ulike tradisjonelle ståsteder. Kapitlet avsluttes med fastsetting av hovedmål og fem forskningsspørsmål.

Kapittel 2: Utstilling som emne i didaktiske tekster og tekster om didaktikk. Å kjenne tradisjonen står sentralt i retorisk didaktisk tenkning. Kapitlet er en gjennomgang av hvordan utstilling er tenkt og tenkt brukt slik det er formulert i et utvalg av fagets didaktiske tekster over tid. Det historisk-ideologiske perspektivet synliggjør eksisterende diskurs og danner et bakteppe for avhandlingens hovedfokus.

Kapittel 3: Et retorisk lesegrep. Kapitlet presenterer og utdyper avhandlingens teoretiske grunnlagstenkning og metodiske tilnærming. Impulser blir hentet fra blant annet klassisk og nyere retorikk og estetisk teori. Avhandlingens lese måte blir utviklet ut fra det konkrete materialet.

Kapittel 4: Presentasjon av materiale. Kapitlet presenterer den andre materialkategorien: utstillingsrom og utstillinger. Det blir argumentert for at deler av materialet er i slekt med kunstnerisk utviklingsarbeid (Artistic Research). Kapitlet avrundes med refleksjon rundt forholdet mellom formende prosesser og verbalisering.

Kapittel 5: Topologiske lesninger. Kapitlet er avhandlingens resultatkapittel. Hva resultat (funn) er i denne typen forskning, tas opp innledningsvis. Kapitlet er delt inn i fire delkapitler. De tre første er retoriske lesninger av avhandlingens materiale med noe tilhørende refleksjon. Ytterligere didaktisk refleksjon videreutvikles i et eget delkapittel.

Kapittel 6: Avslutningsdiskusjonen sammenfatter og reflekterer over topologi som lesegrep og forskningsmetode. Videre blir det drøftet hva slags kreativitets- og dannelsesbegrep som innskrives i avhandlingens topologiske lesninger og hva slags refleksjonsrom som åpner seg gjennom et retorisk perspektiv på skapende prosesser på utstilling. Kapitlet avslutter med noen perspektiver på videre forskning.

2 Utstilling som emne i didaktiske tekster og tekster om didaktikk

Kapitlet presenterer hvordan didaktiske spørsmål om utstilling blir omtalt i fagfeltets didaktiske tekster og tekster om didaktikk. Å orientere seg i og kjenne tradisjonens former og tenkemåter står sentralt i retorisk didaktikk. Et fags kunnskap, ideologi og verdisetting manifesterer seg blant annet i den verbale retorikken slik den utvikles over tid. Språket setter rammer for tenkning og argumentasjon, for hva det kan spørres om og hvordan (Lindhardt, 1987). Også filosofen Michel Foucault har fokusert på hvordan språket konstituerer vår tenkning. I innledningen til *Ordene og tingene. En arkæologisk undersøgelse af videnskaberne om mennesket* sier Foucault:

En kulturs fundamentale koder – dem, der behersker dens sprog, dens opfattelsesmønstre, dens udvekslinger, dens teknikker, dens værdier, og dens praktikers hierarki – fastlægger lige fra begyndelsen for hvert enkelt menneske de empiriske ordener, som det vil få at gøre med, og hvori det vil genfinde sig selv (Foucault, 2003, s. 29).

Kapitlet inngår som et bakteppe for avhandlingens hoveddel der lesninger av konkrete nåtidige utstillingspraksiser og didaktisk refleksjon vil bli utviklet.

2.1 Utstilling som begrep

Utstillingsbegrepets epistemologiske røtter og betydninger er sammensatt. Begrepet rommer både en konkret form og en handling. Utstilling, av *expositio* (lat.), betyr utlegning, det å stille ut, sette fram, presentere. Det knyttes til *exposé* (fr.), oversikt, redegjørelse, fra *exponere* (lat.), sette ut, stille ut. På engelsk brukes begrepene *exhibition* og *display*, som betyr utstilling, oppsett og å stille ut, vise fram. Ifølge Lawrence J. Prelli (2006, s. 2) kan ”display” spores tilbake til det antikke *deiktikos* (gr.), som betyr stille ut, vise fram, gjøre kjent. Prelli bruker begrepet i vid forstand om alt fra verbale og visuelle uttrykk til framstilling av vitenskapelige funn. Utstillingsbegrepet spenner derfor fra en konkret betydning og anvendelse som dekker utstilling som visningsform for fenomener innen natur og kultur, til et videre og mer allment begrep knyttet til hvordan noe eller noen framstilles.

2.2 Materialet: Teksttyper

Teksttypene som studeres, omfatter læreplantekster, håndbøker for lærere, lærebøker, fagartikler i tidsskrifter og aviser hvor utstilling er omtalt, samt forskningstekster, som forskningsrapporter og doktoravhandlinger.

Den største gruppen didaktiske tekster består av norske håndbøker for lærere skrevet særlig av fagets tre pionerer – Rolf Bull-Hansen i tegning, Adolf Digranes i sløyd og Signy Trætteberg i håndarbeid – i perioden 1920–1970. Bull-Hansen (1932b), Digranes (1934) og Trætteberg (1934) inngår i et større metodisk læreverk for folkeskolen. Disse tekstene har stått sentralt i utvikling av fagområdet både når det gjelder innhold, idégrunnlag og metode. De tilhører fagets kanoniserte tekster. En annen kanonisert tekst er østerrikeren Victor Lowenfeldts *Creative and Mental Growth* (1957), som kom i mange opplag, også i Norden. Til denne kanoniserte gruppen hører også *Forming i skolen. Idé og mål* (Lysne, 1969) og serien *Form og forming* med Hans Otto Mørk som redaktør (Mørk, 1969, 1970), alle fagdidaktiske tekster for lærere og lærerstudenter som ble brukt mye i lærerutdanningen på 1970- og 1980-tallet.

Materialet omfatter videre faglige artikler i tidsskrifter og aviser (Bull-Hansen, 1932a, 1953b, 1959b; Holtmon, 1922, 1937; Trætteberg, 1932). Disse tekstene som har varierende lengde, er ofte fagideologiske innlegg i en offentlig kontekst. De er rettet dels mot fagmiljøet, dels mot det allmenne publikum eller politiske myndigheter.

Lærebøker for elevene, eventuelt med tilhørende veiledningshefter for grunnskolelæreren, har ikke forekommet i Norge før etter grunnskolereformen i 1997 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) og er representert med et par eksempler. Lærebøker er skrevet av en eller flere fagpersoner og representerer disses fortolkning og konkretisering av gjeldende læreplan. Lærebokens språk er tettere på fagspråk og praksisfelt og rommer ofte eksempler på oppgaver og arbeidsmåter. Fagfeltets fagsyn kommer til syne i slike tekster.

Nasjonale rammeplaner utgjør en egen teksttype. En læreplan er et sentralt styringsdokument som er underlagt sterke utdanningspolitiske føringer og som kjennetegnes ved en egen fastsatt læreplanretorikk. Alle fag skal skrives fram etter samme mal, med et definert sett verbale føringsord, noe som er en utfordring i forhold til fagets eget språk og tenkemåter. Slike dokumenter rommer makt.

Den siste tekstgruppen er forskningstekster. Den inneholder først og fremst norske og nordiske doktoravhandlinger. En avhandling er en særlig type forskningstekst framstilt i en doktorgradsutdanningskontekst. En forskningstekst innebygger vitenskapens selvforståelse av hvordan en forskningsprosess bør være og hvordan en slik tekst skal ordnes og formuleres. Det stilles særlige krav til metodisk framgangsmåte og systematikk. I tillegg brukes rapporter knyttet til nasjonal læreplanforskning (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik m.fl., 2003; Sande & Streitlien, 1996). Denne forskningen er oppdragsforskning. Generelt har forskningstekster høy vitenskapelig status. Masteroppgaver fra universitet eller høgskole inngår med noen få eksempler (Underthun, 2002; Vetthus, 2009). Disse betegnes som Fou-arbeid og har lavere vitenskapelig status.

2.3 Kapitlets disposisjon

Innsamling og lesning av de didaktiske tekstene aktualiserte måter å ordne materialet på. Slike prinsipper eller kategorier kunne være typen utstilt materiale, utstillingstype, sjanger, utstillingssted, målgruppe, situasjon, funksjon eller didaktiske begrunnelser. Kategoriene tilsvarer didaktikkens hva, hvordan, hvor, for hvem, når og hvorfor. Goga (2008) sier det slik:

Retorisk didaktisk tenkning er ordenstenkning. Retorisk didaktisk tenkning er å tenke over *hva* man ordner, *hvordan* man ordner og *hvorfor* man ordner som man gjør. Det vil si hvorfor man ordner materialet man arbeider med, på bestemte måter. Retorisk didaktikk er også trening eller oppøving i å møte andres orden og ordensmåter. Andres orden kan oppleves som uorden. Å lære å lese og å ferdes i ulike former for orden, eller uorden, er avgjørende for den retorisk didaktiske tenkning og praksis (Goga, 2008, s. 155).

Det viste seg tidlig at utstilling i faget handler om å stille ut to hovedtyper materiale: elev- og studentarbeid og kunst og formkultur. Kunst og formkultur brukes her da det har vært dominerende betegnelse i samtlige planer for grunnskole og lærerutdanning fra 1974 og fram til de siste planene for grunnskolen (K06) og allmennlærerutdanningen (2010). Disse to planene har imidlertid sprikende begrepsbruk. Både ”kunst, gjenstander og nytteprodukter” og ”kunst og håndverk” anvendes som begreper i K06, mens ”kunst og formuttrykk” brukes i planene for lærerutdanning.

Kapitlet ordnes videre typologisk¹⁷ i tre større delkapitler. De to første (2.4 og 2.5) organiseres i henhold til det utstilte materialet: elevarbeid eller kunst og formkultur. Det fokuseres på relasjonen mellom typologi, funksjon og historisitet. De utvalgte tekstene leses med sikte på å beskrive hvordan utstillingsmaterialet blir brukt (på utstilling) og reflektert over, og hvordan dette endres over tid. Framstillingen er ordnet delvis kronologisk innen hver typologi. Skolens utstillingsrom omtales i et eget delkapittel (2.6).

2.4 Utstilling av elev- og studentarbeid

Delkapitlet deles inn i fire utstillingstyper: salgsutstillingen, den avsluttende årsutstillingen, løpende utstillinger gjennom året og den strategiske utstillingen.

2.4.1 Salgsutstillingen

De tidlige utstillingene av elevarbeid var ikke først og fremst av pedagogisk karakter, men var salgsutstillinger for å dekke utgifter i forbindelse med opplæringen. Det gjaldt utgifter til både lønn og materialer. Ifølge Trættemberg (1934) forekom dette ved den første kjente opplæring i håndarbeid (på barnehjem) i Norge på 1600-tallet, hvor man lot de mest fremmelige barna veilede de yngre ”mot en liten godtgjørelse som kom inn ved salg av de tilvirkede ting” (s. 11). Oline Holtmon (1937) påpeker at salg av jentenes arbeid

¹⁷ Typologien ordner uensartede fenomener og objekter i grupper (Mørstad, 1996, s. 305). Innen kunst kan malerier ordnes etter kategorier som stil, motiv, funksjon, materiale osv.

helt fram til 1900-tallet ble begrunnet med at håndarbeidsundervisningen hadde "den ulempe at materialet kostet penger". For å være mest mulig salgbart måtte arbeidet være pent utført, og "bare den letteste søm kunde overlates til barna. De fungerte som små maskiner" (s. 155). Ifølge Signe Nordlie (1914) fungerte et ensidig fokus på en stabil, forutsigbar produksjon og økonomisk inntjening bremsende på utviklingen av faget og hindret innføring av alternative modeller i opplæringen. For "saa længe haandarbeide skal være salgsvare vil det være umulig" (s. 50). I sløyd anbefalte Hans Konrad Kjennerud på 1880-tallet derimot "variasjon i produksjonen så det kunne bli lettare å få selje tinga" (Lysne, 1966, s. VI). Alt elevene lagde, tilfalt skolen. "Det vart selt på utstillingar og basarar for å skaffe pengar til skoledrifta" (Lysne, 1966, s. VII). Den tidlige håndarbeidsopplæringen for jenter og gutter sier noe om trange tider der nytteperspektivet og ivaretaking av husflidstradisjonen var dominerende. I tillegg kom et sosialetisk aspekt. Ifølge John Ruskin kunne kunst og håndverk utgjøre en positiv motkraft mot industrialismens utarmende påvirkning og bidra til å fremme en harmonisk utvikling av mennesket (Kjosavik, 2001, s. 26–52).

Det er uklart hvilken glidende overgang det var mellom de omtalte formene for salgsutstilling og den mer pedagogiske årsutstillingen.

2.4.2 Årsutstillingen

Årsutstilling er betegnelsen på en kollektiv utstillingsform ved skoleårets slutt, der hele årsproduksjonen til samtlige elever stilles ut klassevis på rekke og rad, i klasserom eller i skolens gymnastikksal, om en slik fantes. Utstillingen, som representerer en større massemønstring av elevarbeid, har dannet en lang og utbredt tradisjon på mange utdanningsnivåer. For eksempel beskriver Helen Engelstad (1975, s. 7, 20) i forbindelse med 100-årsjubileet til Statens lærerskole i forming Oslo i 1975 hvordan årlige utstillinger av elevarbeid ble avholdt fra slutten av 1800-tallet.

Håndarbeid for gutter, håndarbeid for jenter og tegning ble innført som obligatoriske fag i byene i Norge ved Folkeskoleloven av 1889 (Kjosavik, 2001; Lysne, 1976). Utstilling omtales ikke i fagplanene og heller ikke i rekken av læreverk for lærere som ble utgitt rundt århundreskiftet. Først i mellomkrigstiden inneholder sentrale metodeverk didaktiske refleksjoner knyttet til årsutstillingen i barneskolen (Digranes, 1934; Trætteberg, 1934). På plannivå fastsetter *Normalplan for byfolkeskolen* av 1939: "Ved slutten av skoleåret skal det være en utstilling av alle arbeid som elevene har gjort i året" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, s. 248).

De utstilte tingene var kopier av modeller og modellrekker, som var beskrevet i planer og flere læreverk, særlig av Hans Konrad Kjennerud i sløyd og Caroline Halvorsen i håndarbeid for jenter. I *Normalplan for landsfolkeskolen* av 1922 er målet i Sløyd å lære elevene "å bruke det vanligste verktøyet og å gi dem øvelse i å lage enkle ting i tre" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 75). Planen for 4. klasse omfattet: "Spikking. Saging. Høvling og boring". I ulike utgaver av Kjennerud og Løvdal finnes eksempler på modeller til

sløydundervisningen. I planen for håndarbeid for jenter er målet ”å vekke arbeidslysten hos elevene og opøve deres skjønnhets- og formsans og å gi dem praktisk arbeidsøving, så de mest mulig kan bli selvhjulpne med å lage klærne sine og holde dem i stand” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 80).

Årsutstillingen hadde flere funksjoner både innad i skolen og utad til foreldre og det øvrige samfunn. Trætteberg framhever den strategiske betydningen jentenes årsutstilling hadde for håndarbeidsfagets stilling i skolen i en periode da faget ennå ikke var fullt ut innført i Norge: ”Årlige håndarbeidsutstillinger i skolene, /.../ må åpne befolkningens øine for fagets verd og betydning” (Trætteberg, 1934, s. 78). I tillegg til fagets nytteverdi skulle faget være et middel til estetisk danning og kultivering:

Skapende håndarbeid er et kultiveringsmiddel, intimt knyttet til de høieste etiske verdier. Sammenheng i kulturutvikling og enhet i åndelig struktur kan bare nåes når håndarbeidet får den samme plass i folkeopdragelsen som andre førsterangs kulturfaktorer – og når arbeidsmåten lar det manuelle arbeid tjene de etiske krefter (Trætteberg, 1934, s. 77).

Argumentasjonen er preget av tidens formale danningstenkning (Kjosavik, 2001; Slagstad, 2003).

Den årlige utstillingen inngikk i skolens kontakt med hjemmet. Når *Normalplan for byfolkeskolen* av 1939 fastsetter en avsluttende utstilling av alle arbeidene elevene har gjort i løpet av året, er begrunnelsen ”at foreldre og andre får høre til å se dem” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, s. 248). Dette gjentas av Christiansen, som sier at jentenes håndarbeidsutstilling ”har stor verdi som bindeledd mellom heim og skole. Foreldrene kommer til skolen for å se resultatet av barnas arbeid” (Christiansen, 1941, s. 11). Det samme gjaldt i guttenes sløyd (Kjennerud & Løvdal, 1940, s. 64).

For læreren kunne årsutstillingen fungere som etterutdanning. Sløyd læreren kunne ”hente impulser og ideer” (Kjennerud & Løvdal, 1940, s. 64). Det samme gjaldt lærerinnene. For ”[s]terkere enn ord og artikler om et nytt emne virker de arbeidsresultater som en utstilling viser. Det kan vekke ønske også hos lærerinnene, utfylle den orientering som lesning gir” (Trætteberg, 1934, s. 90). Utstillinger ga konkret påfyll av mulige oppgaver.

I tillegg hadde årsutstillingen en kontrollerende og tilbakemeldende funksjon både lokalt og nasjonalt i forhold til utviklingen av fagets innhold og metode. Trætteberg (1934) påpeker hvordan håndarbeidsutstillinger ”gir lærerinnene *oversikt* over resultatet – i en skole, i en by, i et land. Man blir klar over såvel mangler som fremskritt. Begge deler er det like nødvendig å orientere sig om” (s. 90). Utstillingene bidro på den måten til å løfte faglig praksis ut av det enkelte klasserom og over i det offentlige rom, der den kunne vises og vurderes.

Tegneundervisningen var dominert av registrerende tegning etter modell. Det gjenspeiles i målet for tegning i *Normalplanen for landsfolkeskolen* av 1922: ”Å utvikle iakttagelsesevnen hos barnet – lære det å se – og øve det op til å gi igjen i tegning det det ser eller har sett” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922,

s. 61). Barnet tegnet bruks- og naturgjenstander i kronologisk rekkefølge. I 4. klasse inngikk: "1. Gulvflis (kvadratisk, ensfarget). 2. Skrivebok, regnebok o. l. 3. Spekefjel (rektangulær). /---/ 16. Flag" (s. 63). Disse modellene er primært todimensjonale og geometriske. Først med modell 20–22 utvides repertoaret med organiske former som blad, blomst og frukt.

Utover på 1930-tallet svekkes et ensidig fokus på sluttproduktets likhet med modellen. I forhold til tegnefaget framholder Bull-Hansen (1932b): "De begavede "kopister", barn med medfødt håndlag, vil ta efter og forbause kamerater og foreldre på skoleutstillinger. Noen betydning utover dette har det neppe" (s. 54). I sløyd advarer Kjennerud og Løvdal (1940) mot å se på resultatene alene. Ensidig vektlegging av den ferdige tingens nytteverdi og tekniske kvalitet kan hindre det viktigste i å komme fram, nemlig "*hvordan* tingen er blitt til, hva gutten virkelig har lært under arbeidet, og om det har vært ham til vekst og utvikling" (s. 64) selv om det ferdige arbeidet ikke "gjør seg noe videre på utstillingen".

Argumentasjonen speiler en dreining mot "den friere form for sløid som her i landet går under navnet Ny sløid" (Digranes, 1934, Forord). Den nye sløyden avløste faste modellrekker og en stivnet kopierende metode som preget Nääs-sløyden, og sluttet seg til Carl Malmstens individualpedagogiske syn:

Sløiden skal bruke både kropp og sjel, forstand, hjerte og hånd. Den skal gjennom barnets egen virkelighet peke ut over barnealderen mot det voksne menneskes oppgaver som samfunnsborger. Det skal sammen med tegningen være en opdragelse til det som er naturlig vakkert i form og farve (Digranes, 1934, s. 14).

Didaktisk fokus flyttes her fra produktet (lærestoffet) til eleven. Elevens aktive læring, utvikling og dannelse ses som viktigere enn det perfekte produkt.

Utstilling kan bidra til økt motivasjon og innsatsvilje hos elevene. Utstillinger "*øker barnas interesse for arbeidet, idet de vekker ønsker*" (Trætteberg, 1934, s. 90) og kan være "en nyttig spore både for lærer og elev til å gjøre sitt beste" (Kjennerud & Løvdal, 1940, s. 64). Også Christiansen påpeker at elever har stor glede av å vise fram arbeidet sitt. En utstilling kan dessuten fungere som kunnskapskilde og idétilfang. Elevene "lærer av å se arbeidene kameratene har gjort /.../ Det gir dem idéer og næring til deres fantasi" (Christiansen, 1941, s. 11). Sitatene viser et spenn i den didaktiske retorikken fra utstilling som motivasjon til økt arbeidsinnsats på den ene siden til fantasistimulerende idébank for medelever på den andre. Retorikken viser et gryende sosiokulturelt perspektiv.

I mellomkrigsårenes didaktiske tekster framstår årsutstillingen som et faglig og strategisk visnings- og utviklingsvindu for fagets mål, innhold og metoder i en brytningstid. "Stort sett er man i folkeskolen kommet bort fra de strikse krav om overholdelse av målene. Ved eksamensutstillingene kan man lett overbevise sig om adskillige ufrivillige brudd. Men som prinsipp står målene fortsatt og løfter pekefingeren" (Digranes, 1934, s. 30–31). Tekstene er preget av kunst- og reformpedagogiske strømninger i tiårene før og etter århundreskiftet, da en

lærestoffsentret pedagogikk med kopiering av faste modellrekker utfordres av en mer barnevennlig tenkning som gir rom for elevens egne ideer og uttrykk, og hvor det som læres gjennom prosessen, tillegges økende vekt. Tekstene er influert av arbeidsskolens og elevaktivitetens prinsipper og en gryende interesse for barnetegning fra kunstnerhold og psykologiske forskningsmiljøer. Utviklingen av en omfattende barnetegningsforskning sto i kontrast til manglende forskning innen sløyd og håndarbeid. Lysne mener at fagene likevel ble påvirket av de samme kildene (Lysne, 1969, s. 19).

Normalplan for byfolkeskolen av 1939 sår tvil om den pedagogiske verdien av å samle opp elevenes arbeider til en avsluttende årsutstilling. "Ting som elevene har laget med tanke på øyeblikkelig bruk, må de også få utlevert straks. Omsynet til eksamensutstillingen kommer i annen rekke" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, s. 195). Tretti år senere påpeker Harald Håvåg (1969) det samme. Siden mye av elevenes faglige motivasjon er knyttet til ønsket om å gi bort tingen, ville det være "synd om eleven må venta i veker og måneder før han kan få tingen med seg" (s. 77).

Det finnes ikke didaktiske tekster, undersøkelser eller forskning som viser årsutstillingens utbredelse, funksjoner og didaktiske aspekter etter 1960. På bakgrunn av en viss pedagogisk skepsis som ble uttrykt i forbindelse med årsutstillingen rett før og i tiårene etter andre verdenskrig, er det interessant at den i dag igjen er tatt i bruk. Et nåtidig eksempel på bruk av årsutstilling presenteres i tidsskriftet FORM, nr. 1/2014.

Vi oppbevarer alle produkter her på vår avdeling til skoleåret nærmer seg slutten. Da stilles alle elevenes arbeider ut i skolens gymsal. Vi bruker en hel dag sammen med sjuende-klassingene og lærer dem utstillingsteknikk. Da dekkes kompetansemål innen dette området samtidig. Arbeidene samles og stilles ut gruppevis. Med stolthet og glede over egne ferdigheter og kunnskaper får elevene anledning til å vise foresatte, venner og andre lærere alt de har jobbet med i løpet av et år. Utstillingen dokumenterer arbeidet vårt og bidrar i tillegg til å gi faget status (Aasgaard, 2014, s. 7).

Teksten rommer tidligere brukte argumenter om utstilling som visningsvindu innad og utad, der hovedmålet er å dokumentere de konkrete resultatene av arbeidet både for elevene selv og for andre, samt styrking av faglig status. Men mens årsutstillingene i henhold til Normalplanen av 1939 ble bestemt av "overlæreren" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, s. 248) og laget av lærerne, er elevene her med på å lage utstillingen. Gjennom bevisst organiseringen av arbeidet og opplæring i "utstillingsteknikk" blir et produksjonsetetisk perspektiv på utstilling styrket.

Fram til 1960 var årsutstillingen også en eksamensutstilling, og det var vanlig å stille ut elevenes arbeid i forbindelse med fastsetting av karakterer. Formell vurdering ble gjeninnført i formingsfaget på ungdomstrinnet i 1987. Utstilling fungerer ifølge Paula Fure (1989) som et nyttig konkretiseringsnivå fordi den visualiserer resultatet av arbeidet. "Der karakterer sammenfatter et resultat i symboler /.../, vil en utstilling vise mange flere detaljer og utdype hva

karakterene står for” (s. 156). Formell vurdering i forbindelse med utstilling omtales ikke videre her. Det vises til Lutnæs’ doktoravhandling *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar* (2011).

Årsutstillingen ble etter hvert supplert og dels erstattet med løpende utstillinger gjennom året.

2.4.3 Utstilling av elevarbeid gjennom året

Utstillingstypen omfatter utstilling av klassens arbeid, fortrinnsvis i etterkant av en arbeidsperiode, og viser elevenes svar på en gitt (eller selvvalgt) oppgave. Den er av mindre omfang enn årsutstillingen og ligger tettere på arbeidsperioden i tid. Den er derfor tydeligere som didaktisk arbeidsform i faget både for lærer og elever.

Løpende utstilling av elevarbeid har vært en vanlig utstillingsform siden 1950-tallet. Bull-Hansen (1953a) anbefaler at ”[en] del av veggen kan trekkes med strie og nyttes til små utstillinger av elevarbeider og annet gjennom hele året” (s. 59). Samme tendens finnes i sentrale didaktiske tekster fra Norden, USA og England. Howard Conant og Arne Randall (1959) anbefaler skiftende utstillinger i skolens lokaliteter, hvor “series of frequently-changing school art exhibits should fill school foyers, corridors, and classrooms throughout the year” (s. 300). Charles D. Gaitskell (1958) innleder kapitlet *Displaying Childrens’s Art* med at “the display of children’s art has become increasingly attractive” (s. 365), ikke bare hos kunstlærere, men også hos administrasjon og foreldre. En dansk didaktisk tekst framhever utstillingens betydningen som en del av arbeidsprosessen: “*Indramning og udstilling!* Sikkert det vigtigste af det hele! Billederne skal altid indrammes og udstilles. Det er en pligt – men også en accept af børnenes arbejde” (Jensen, 1972, s. 55).

Utstilling av elevarbeid inngår i alle norske læreplaner etter krigen. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* av 1960 omtaler både å stille ut elevarbeid og å besøke “andre skolars utstillinger av formingsarbeid hvor andre elever demonstrerer og forteller om sine ting” (Forsøksrådet for skoleverket, 1964, s. 305). Utstilling beskrives som en formidlingssituasjon elever imellom, supplert med muntlig verbal form. Veiledende arbeidsplan i *Mønsterplan for grunnskolen* av 1974 (M 74) omtaler utstilling av elevarbeid i 1.–3. klasse. Det skal lages utstilling “av formingsarbeidene til hele klassen” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 243). På mellomtrinnet (4.–6. klasse) lages det utstilling av “[g]jenstander, bilder og forklarende tekster, til en temapresentasjon” (s. 245). Her nevnes verbaltekstlige innslag som supplement i en utstilling.

Utstilling av elevarbeid beskrives som didaktisk metode også i planene fra 1980-tallet og framover. Særlig fyldig er omtalen i *Mønsterplan for grunnskolen* av 1987 (M 87). Den generelle delen sier at “[d]et kan være aktuelt å ordne med utstillinger av elevenes egne arbeider, barnearbeider fra andre steder /.../.

Elevene bør være medansvarlige for montering og tilrettelegging” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 55).

To nasjonale evalueringsundersøkelser av det norske grunnskolefaget ble gjennomført i 1995 (Carlsen & Streitlien, 1995) og i 2003 (Kjosavik, Koch, Skjeggstad & Aakre, 2003). Den første undersøkelsen undersøker implementeringen av formingsfaget i M 87 (EVAL 1), herunder bruk av utstilling. Undersøkelsen viser at nesten halvparten av lærerne sier at de *bruker* utstillinger ofte eller nokså ofte, mens litt under 20% av elevene oppgir å ha *laget* utstilling ofte eller nokså ofte. Funnene står i kontrast til omfattende beskrivelser av utstilling i gjeldende læreplan, men også til samtlige planer etter krigen. Undersøkelsen av lokale fagplaner på skole- og kommunenivå (Sande & Streitlien, 1996) viser at få planer (7 av 41) omtaler utstilling som arbeidsmåte, og støtter lærer- og elevundersøkelsen omtalt ovenfor. En tilsvarende nasjonal undersøkelse ble gjennomført i Sverige i 1992, NU-92 (Skolverket, 1993a, 1993b, 1993c, 1994). Med referanse til *Läroplan för grundskolan* 1980 (Lgr 80) ble sløydprosessens ulike faser ”välja, planera, utföra, värdera” undersøkt gjennom lærer- og elevenketer og elevenes dagboknotater. Undersøkelsen inneholder ikke spørsmål om utstilling og speiler læreplanteksten. Det er interessant at den svenske læreplanteksten ikke inneholder slike mål, særlig sett i forhold til den norske planen (M 87), som inneholder fyldige omtaler.

Påfølgende plan, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97), viderefører den norske tradisjonen og omtaler utstilling av elevarbeid på flere klassetrinn. I 5. klasse skal elevene øve seg på ”å lage enkle utstillinger” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 198), i 7. klasse ”eksperimentere med å presentere egne og andres arbeider gjennom utstillinger og andre presentasjonsformer” (s. 200) og i 10. klasse ”øve seg i å montere og presentere egne og andres arbeider gjennom utstillinger og andre presentasjonsformer på en gjennomtenkt måte” (s. 203). Teksten innskriver progresjonstenkning etter samme mal som M 87. Elevene skal øve og eksperimentere med å presentere, montere og stille ut både eget og andres arbeid.

Innføringen av L97 ble fulgt av en omfattende produksjon av lærebøker for alle klassetrinn, noen med tilhørende lærerveiledning. Flere omtaler utstilling av elevarbeid. En lærerveiledning for 5. klasse (Berg, Farstad, Hodneland, Håberg, Nielsen & Aasgaard, 1997b) omtaler utstilling av både ferdig elevarbeid og ”arbeidsprosessen fra idé til ferdig produkt” (s. 145). En annen lærerveiledning (Aure, Ekern & Koritzinsky, 1997) beskriver utstilling som presentasjonsform i forbindelse med tema- og prosjektarbeid på første og andre klassetrinn. Det påpekes at elevene må få ”prøve og feile”. På den andre siden ”er det viktig at læreren hjelper elevene med for eksempel å henge opp tegninger/bilder på en ordentlig måte eller å lage en ryddig og oversiktlig utstilling” (Aure m.fl., 1997, s. 29). Teksten antyder en foretrukket utstillingsestetikk gjennom begrepene ryddig og oversiktlig.

En ny nasjonal undersøkelse av faget i grunnskolen (EVAL 2) evaluerte implementeringen av L97 (Kjosavik m.fl., 2003). Den omfattet lærer- og elevundersøkelser og inneholdt få tilnærminger til utstilling av elevarbeid. Å ”lage utstillinger” inngår som moment i elevundersøkelsen, men funnene presenteres ikke i resultatdelen. Utstilling som arbeidsmåte nevnes uoppfordret av bare en lærer. EVAL 2 har få funn knyttet til utstillingen som arbeidsmåte både i drøftingsdelen og i rapporten som helhet. Utstilling av elevarbeid er underkommunisert i rapporten og står på den måten i en viss kontrast til selve planen. Tilsvarende undersøkelse i Sverige i 2003, NU03, (Skolverket, 2004a, 2004b, 2005) omtaler ikke utstilling i hovedrapportene, verken under faget bild eller slöjd (Skolverket, 2004a; 2004b). I ”Ämnesrapporten for slöjd” (Skolverket, 2005) omtales imidlertid utstilling kort under hovedkapitlet arbetssätt. Visning av elevarbeid omtales som nokså vanlig på slutten av en arbeidsperiode der de ”flesta arbeten visas /.../ på någon typ av utställning” (s. 58). Det er imidlertid ulike oppfatninger mellom elever og lærere av hvor ofte dette skjer. Mens 28% av elevene oppgir å ha arbeidet med utstilling, nevnes dette av 74% av lærerne (s. 59–60).

Den kunnskap om utstilling i fagfeltet som avdekkes gjennom de fire nasjonale undersøkelsene i Norge og Sverige (EVAL 1, EVAL 2, NU–92, NU03), er sprikende og mangelfull. Siden alle bygger på planverkets formuleringer, kan ingen av dem sies å ha en grundig kartlegging av praksis. Tatt i betraktning den korte tidsavstanden mellom de to undersøkelsene, er det et påfallende sprik særlig mellom de to svenske undersøkelsenes virkelighetsbeskrivelser. Det kan også være forskjell på hva som virkelig skjer i skolen og hva elever og lærere tror og sier.

Gjeldende nasjonale læreplanverk for grunnskolen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06)*, nevner utstilling av elevarbeid tre ganger i planen for kunst og håndverk. Under kompetansemål etter 4. årstrinn skal eleven kunne ”lage enkle utstillinger av egne arbeider” (Utdanningsdirektoratet, 2006, upag.) og ”undersøke, visualisere og presentere hvordan enkle bruksgjenstander har fått sin form, fra idé til ferdig produkt”. Her videreføres utstilling av både ferdig produkt og arbeidsprosess fra tidligere planer. I tillegg inneholder planen et spesielt kompetansemål knyttet til det nye området arkitektur, der elevene etter 7. klasses trinn skal kunne ”montere utstillinger og andre presentasjoner i ulike typer rom”.

Som nevnt innledningsvis i avhandlingen er forskning om utstilling på hovedfags- eller masternivå i forming/formgiving, kunst og håndverk så å si fraværende. Et unntak er Vetthus (2009) som undersøker læreres og elevers begrunnelser for og opplevelse av utstillinger innen spesialisierende formgivingsfag på videregående skole. Undersøkelsen viser at utstillinger og presentasjoner av elevarbeider med høy kvalitet (valgt ut av læreren) i skolens offentlige rom spiller en betydelig rolle utad som visningsrom og reklame for faget. Elevene opplever disse utstillingene som uttrykk for lærerens anerkjennelse. De bidrar til økt selvfølelse, inspirasjon og motivasjon til videre

innsats. Utstillinger i klasserommet stiller mindre krav til arbeidenes kvalitet, da de er knyttet til prosess og synliggjøring av elevenes faglige utvikling både for dem selv og læreren, det vil si uformelle samtaler og tilbakemeldingsformer. Undersøkelsen gjenspeiler den didaktiske retorikken i fagfeltet slik den er utviklet over flere tiår.

De didaktiske tekstene synliggjør *at* utstilling av elevarbeid inngår og skal inngå i faget. Omtale av utstillingens hvordan og hvorfor er mer fraværende. Noen eksempler på innganger til didaktisk refleksjon finnes hos Bull-Hansen (1953a). Her presenteres noen spørsmål læreren bør tenke igjennom i forbindelse med utstilling av elevarbeid. Disse kan være: "Hvordan vil De ordne en utstilling av barnetegninger? Hvilken betydning kan den ha for barna? For foreldre og kolleger? Hvilke uheldige virkninger kan en slik utstilling ha – og hvordan kan de unngås?" (s. 116). Spørsmålene oppfordrer til refleksjon over både utstillingsmåter og pedagogiske, informative og etiske aspekter knyttet til elevutstillinger og ulike avsender- og mottakergrupper i forskjellige situasjoner.

Delkapitlet deles i fortsettelsen inn i utstillingens funksjon som dekor og estetisk opplevelse, utstilling som visningsrom for barnets utvikling og vekst, utstilling av elevarbeid som idétilfang og læring og utstilling som utgangspunkt for samtale og vurdering. Til slutt blir det undersøkt hvordan utstilling omtales som formende arbeid.

Utstilling som dekor og estetisk opplevelse

Flere tekster framhever at utstillinger av elevarbeid kan ha dekorative funksjoner og bidra til heving av estetikken i skolemiljøet. "Much of the art work of children has a highly decorative quality which will quickly change the character of a school building" (Gaitskell, 1958, s. 367). Også norske fagdidaktiske tekster framhever utstillingens funksjon som pynt og formidler av estetiske verdier. Rebekka Foslie (1953) omtaler i begeistrede ordelag hvordan elevenes tegninger "skal lyse opp i klassen. De store fargemettete arkene skal pynte veggene /---/. Fra alle kanter skal form og farge gi de enstonige veggene et nytt preg, barnas preg: liv, lys og munterhet" (s. 7). Ikke bare arbeidene selv, men måten de er stilt ut på, har betydning: "Ein vakkert ordna utstilling av fargerike barneteikningar, tekstilarbeid og sløydarbeid i ulike fargar og utformingar, kan med si dekorative kraft lett vekkja spontan glede og ofte gje venleiksopplevingar av verkeleg estetisk verde" (Håvåg, 1969, s. 76). Tekstene vektlegger reseptive aspekter ved utstilling som estetisk form og uttrykk. Resepsjonen er preget av modernismens positive blick på barnetegning som en særlig form og uttrykk i slekt med det 20. århundrets bildekunst.

Utstilling som visningsrom for barnets utvikling og vekst

Utstillinger formidler ikke bare dekorative og estetiske kvaliteter ved barns arbeider. Ifølge Gaitskell (1958) er et barnearbeid på tilsvarende vis som produksjonen av enhver kunstform "not a casual event but rather an offering of heart and mind from one human being to another" (s. 365). Barnet tilbyr noe av

seg selv, "its true self" (s. 366). Et utviklingspsykologisk ståsted basert på ideen om at barnets bilder er et uttrykk for dets natur, modning, kreativitet og vekst, utvikles i århundrets første halvdel og tar, særlig etter andre verdenskrig, over som dominerende forklaringsmåte på barns bildeuttrykk (Pedersen, 1997). En sentral skikkelse for utviklingen av dette ståstedet er Victor Lowenfeld. I *Creative and Mental Growth* (Lowenfeld & Brittain, 1969) blir det argumentert for utstilling av barns arbeid som et konkurransefritt visningsvindu. Lowenfeld og Brittain hevder at konkurranse om det beste sluttproduktet ikke bare flytter fokus til selve produktet, men stimulerer til imitasjon av særlig verdsette formuttrykk. Dermed blir barnet hindret i "the freeing process of self-expression" (s. 76). Det settes opp to formål for utstillingsvirksomhet: "(1) to reveal what has been done, and (2) to follow a certain educational purpose" (s. 77). Stadig skiftende utstillinger skal vise både barnet selv og andre barn hva det har laget. For lærere og foreldre dokumenterer utstillinger barnas naturlige utvikling og vekst, men også avvik fra denne som "certain stereotyped repetitions or emotional blocks" (s. 78). Utstillinger kan i slike tilfeller fungere diagnostiserende i forhold til avvik fra forventet normalutvikling.

Utstilling av elevarbeid reiser problematikk i forhold til utvalgsriterier. Lowenfeld setter ekthet som dominerende utvalgsriterium. På den ene siden bør "[a]ll child art that expresses the child's own and sincere intentions" (Lowenfeld & Brittain, 1969, s. 78) stilles ut, uavhengig av den voksnes smak og preferanser. På den andre siden bør alle former for kopiering avvises, da "no work should be displayed that does not express the child's own experiences. That is why all patterns or copy-work should be excluded" (s. 78). Gaitskell (1958) argumenterer for utvalgsriterier av både artistisk og pedagogisk karakter (s. 367). Om utstillingsplassen er begrenset og alle ikke alltid kan stille ut, må det sikres at alle får vist arbeidet sitt i løpet av året. Artistisk kvalitet bør stå som avgjørende kriterium, og det bør derfor velges arbeider der eleven har gjort sitt beste. Utstillingen kan ellers bli "an embarrassment to him" (s. 368). Det kan likevel være riktig av og å til stille ut et ufullkomment produkt dersom dette uttrykker overgangen fra et utviklingsstadium til et annet. Gaitskell anbefaler at læreren som best kjenner barnet og dets utvikling, i hovedsak bør stå for utvalget, mens elevene av og til kan velge hva som skal være med på utstilling.

Tilsvarende syn fremmes i norske fagtekster. Overfor barna brukes utstilling til framheving av verdien ved eget uttrykk, oppmuntring til selvutfoldelse og styrking av selvtilit samtidig som kvalitet ivaretas. "Dersom forminga er ærlig og ekte, viser slike utstillingar ofte stor individuell variasjon i sjølv formuttrykket, samstundes som produkta kvart for seg kan ha einskap og "stil" " (Håvåg, 1969, s. 76). Perspektivet er elevsentrert og utviklingspsykologisk fundert både hos Lowenfeld og Brittain, Gaitskell og i norske fagdidaktiske tekster. Samtlige vektlegges det (stadie)ekte barnearbeidets verdi som genuin estetisk form og uttrykk. Som Bull-Hansen understreker Lowenfeld og Brittain (1969) at en utstilling med informativt og pedagogisk sikte bør inneholde klargjørende tekster og merking. "An exhibit for an educational purpose needs

careful labeling and the purpose should clearly be visible” (s. 78). Utstillingen bør heller ikke være for omfattende, men ”small, frequent and meaningful”.

Et nyere bidrag til utviklingen av didaktiske utstillinger av elevarbeid kommer fra USA i form av et konkret utstillingsprosjekt, beskrevet i *The Educationally Interpretive Exhibition: Rethinking the Display of Student Art* (Bass, Eisner, Hanson, Cotner & Yacoe, 1997). Utstillingen ble utformet som et alternativ til den tradisjonelle galleriutstillingen, der elevarbeid “are modeled after a gallery display; the best works are usually displayed with nothing more than the child’s name, grade, and school provided” (Eisner, 2002, s. 176). Ifølge Elliot Eisner kan en lærer bruke utstilling til mer enn å framheve elevarbeid som sjarmerende. Ved å synliggjøre utstilte barnearbeider som ”significant forms of cognitive development” (s. 175) ønsker utstillerne å fremme et syn på utstilling som visuell læring. Utstillingstypen betegnes som ”an educationally interpretive exhibition”.

What I have suggested is the creation of *educationally* interpretive exhibitions that explain to viewers the features of the work on display and describe the forms of thinking that the child had to engage in to create such work. This work can be limited to art forms, or it could also include the child’s interpretation and appraisal of his or her own work. What does the child believe he or she learned from doing this work? The point is not to assume that the educational import of the work speaks for itself. The standards attained by the child are embedded in the work, but to recognize those achievements that work needs to be unpacked. The professional preparation of art teachers should include opportunities to learn how to make such interpretations. It is in this process that laypeople and educators alike can learn most meaningfully about the educational functions of the arts (Eisner, 2002, s. 176).

Teksten påpeker, i tråd med Bull-Hansen (1956), at en ren produktutstilling ikke alltid er nok for å forstå hvordan læring og utvikling skjer eller har skjedd. Selv om elevens læringsprosess er innbygd i produktet, foreslår Eisner at en utstilling kan suppleres med for eksempel elevens egen tolking av og skriftlige vurdering av arbeidet. Slike tekster inntar et elevperspektiv. De kan være interessante som dokumentasjon av elevens egen intensjon, opplevelse av og verdsetting av ferdig produkt. Samtidig er slike tekster preget og avgrenset av elevens verbalspråklige repertoar. De kan derfor si mer om elevens verbalspråklige refleksjonsnivå enn om den kunnskap og læring som faktisk er innskrevet i produktet.

Den omtalte utstillingen (Bass m.fl., 1997) utgjør et større utviklings- eller forskningsprosjekt. Den består av elevarbeider kombinert med sitater fra forskere og pedagoger som Rudolf Arnheim, Elliott Eisner, Claire Golomb, Jacqueline Goodnow og Victor Lowenfeld. Intensjonen er at tekstene skal åpne bildene, og at bildene skal være eksempler på teoretiske momenter. Denne typen sitater anlegger et teoretisk perspektiv på utstilte elevarbeider. De fastsetter den teoretiske og didaktiske horisonten som de valgte arbeidene på utstillingen er tenkt lest med. Teori innskriver ulike perspektiver på barns arbeider. Et Perspektiv åpner for noen forståelser og lukker for andre. Karin Aronsson (1997) skiller mellom to hovedtyper teori, ”konvensjonsteori” og ”universaliteori” (s. 148). Den første utgår fra kunstvitenskapens betoning av at

bilder føder bilder, og bygger på eksisterende bildekonvensjoner (Gombrich, 1977). Den andre, og særlig Arnheim-tradisjonen, betoner universelle bildeprinsipper og innbefatter kunstpedagoger som ser barnets bildespråklige utvikling som en naturbestemt utvikling i stadier. De valgte forfattersitatene i Bass m.fl. (1997) representerer i hovedsak universalteoretiske perspektiver på barns bildearbeid, mens et konvensjonsteoretisk eller sosiokulturelt syn så å si er fraværende. Utstillingens bilder og tekster fremmer og forsterker dermed et etablert universalteoretisk og utviklingspsykologisk fundert syn på kunstundervisning og læring. Eisner hevder at en sentral kompetanse hos en lærer i kunst- og håndverksfag (art teacher) må være å kunne lese og forstå elevenes estetiske læreprosesser (Eisner, 2002, s. 176), noe det er uproblematisk å si seg enig i. I forståelsen av slike prosesser er det imidlertid ikke uten betydning hvilke teoretiske forklaringsmåter og didaktiske perspektiver som anlegges.

I forhold til Aronssons to teoretiske hovedposisjoner plasserer den foreliggende avhandlingens retoriske perspektiv seg som et alternativt supplement innenfor et konvensjonsteoretisk ståsted, men i opposisjon til et universalteoretisk og utviklingspsykologisk perspektiv slik dette er representert i eksemplet på en didaktisk utstilling som er omtalt ovenfor (Bass m.fl., 1997).

Å lære av hverandres utstilte arbeid

Noen fagdidaktiske tekster omtaler hvordan elever lærer og blir påvirket av hverandres arbeid. Det handler om utstilte elevarbeider som forbilde når det gjelder form og estetisk uttrykk. På 1920-tallet oppmuntret Bull-Hansen skolene til å bygge opp "en eksempelsamling av gode elevarbeider og utførte ting til støtte for undervisningen i denne slags tegning", det vil her si direkte eller registrerende tegning (Bull-Hansen, 1928, s. 10). Trøtteberg peker på at årsutstillinger av jentenes håndarbeid kan fungere som forbilde og motivasjon, virke ansporende og vekke ønsker hos elevene om å lage tilsvarende (1934, s. 90). Utsagnene refererer til elevarbeider som bygde på fagenes gjeldende modellrekker. Når modellene etter hvert blir supplert og erstattet med den "frie" barnetegningen, forestillingstegningen, anbefaler Bull-Hansen (1953a) at læreren tar vare på arbeider som viser en "naturlig" og utviklingsbasert formutvikling på ulike klassetrinn. Det gjelder både kvalitetsarbeid "hvor deres egne tilløp har nådd full utvikling" og noen eksempler til skrekk og advarsel. Faren for "tom etterligning, sjargong, motepåvirkning, innflytelse fra slette forbilder, ligger stadig nær og må bevisst motarbeides" (s. 64).

Bull-Hansen (1953a) hevder at utstillinger av eksempelsamlinger kan brukes til å fremme god formutvikling ved at elevene får mulighet til å sammenligne eget arbeid med de andres.

Det vil være ypperlig stadig å lage små utstillinger av slike eksempler, og disse må da utnyttes til samtaler og forklaringer, hvor elevene kommer til orde og får øve opp sin dømmekraft. De begavede elevers arbeid vil på den måten virke til å heve nivået i en klasse, de sporer de andre til sterkere innsats og dypere interesse (Bull-Hansen, 1953a, s. 64).

Målet er ikke utvikling av like uttrykk, men blikk for kvalitet og respekt for mangfold. "Alle kan på ein måte lære av alle – ikkje for å bli like – men for å finna seg sjølve og verdsetja eigen individualitet" (Håvåg, 1969, s. 76). Argumentasjonen er her en blanding av fokus på form og individual-psykologiske undertoner. Tekstene rommer en usvikelig tro på barnets eget medfødte potensial for utvikling av individuelle og personlige uttrykk kombinert med krav om kvalitet og avstandtagen fra slett kulturell påvirkning.

En lærerveiledning fra 1997 (Berg m.fl., 1997b) har tilsvarende formuleringer om elevutstillinger som forbilde og idétilfang:

Yngre elever som ser utstilling av skap som elever fra 5. klasse har lagd, får både forventninger og ideer om hva de kan lage når de begynner i 5. klasse. Noen ønsker å kopiere noe de tidligere har sett og opplevd som fint, mens andre har fått ideer og assosiasjoner underveis. /---/ Et slikt materiale kan bli viktig motivasjonsstoff for nye klasser som skal gjennomgå tilsvarende opplegg (Berg m.fl., 1997b, s. 64).

Disse tekstene uttrykker en vedvarende spenning mellom kopiering, "inspirasjon" og eget personlig uttrykk med hensyn til påvirkning elever imellom.

I den svenske "Ämnesrapporten för slöjd", NU03 (Skolverket, 2005), spørres elevene om hvor de får ideene sine fra. Ni av ti elever svarer at de har egne ideer, hvorav nesten halvparten av elevene svarer at de henter ideer fra blant annet "utstilling eller liknande" (s. 52). Det er uklart hva "eller liknande" omfatter, noe som gjør påvirkningsgraden fra utstillinger usikker. Det kommer heller ikke fram hva slags utstillinger det handler om, om det er utstillinger i skolens regi (som utstilling av medelevers arbeider) eller utstillinger utenfor skoletiden.

Utstilling som utgangspunkt for samtale og vurdering

Flere tekster framhever at elevarbeid på utstilling dels kan og dels bør knyttes til samtale og refleksjon. Kjennerud og Løvdaal (1940) beskriver hvordan guttenes utstilte forslag til dekor på sløydtingene følges opp med samtale: "På skoletavla stilles så utkastene ut til vurdering" (s. 59). Bull-Hansen påpeker flere ganger hvordan utstilling bør følges av samtale i klassen, der ulike løsningsalternativer og kvalitetsaspekter belyses.

Under drøftingene av resultater kommer en da naturlig inn på de særlige problemene – derfor bør tegningene drøftes i fellesskap. Da bør en prøve å få elevene til å si sin mening, og da utnytter en de enkeltes skjønn og evne til vurdering til felles beste (Bull-Hansen, 1954, s. 298).

Fokuset i samtalen er "en særlig" form- og kvalitetsproblematikk slik den viser seg lokalt i enkeltarbeider og til sammenligning. Følgende tekst rommer et utviklingspsykologisk perspektiv på hva som kan forventes: "Stadig tas opp til drøfting forskjellen på en avsjasket form og en grundig utarbeidd form hvor tingene er ført så langt det har vært råd for tegneren på det trinnet" (Bull-Hansen, 1953a, s. 64).

Læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960 sier at enkeltarbeider kan "tas fram til samtale og drøfting, hvor ikke minst de estetiske kvaliteter bør bli gjenstand for elevenes og lærerens vurdering. All slik kritikk må være positiv" (Forsøksrådet for skoleverket, 1964, s. 270). Håvåg (1969) følger opp dette perspektivet og omtaler hvordan læreren kan utnytte småutstillinger til å ta opp forhold av felles interesse, som vurdering av kvalitet, arbeidsmåter og forhold "av estetisk karakter". Kvalitetsvurdering bør imidlertid gjøres med "omtanke og klokskap" da "det kan verka drepende for den veike om det vert nytta på ein tankelaus måte. Det må aldri få karakteren av mannjamning" (s. 76). Utstillinger kan derimot være utgangspunkt for å vise elevene "stor individuell variasjon i sjølve formuttrykket" og slik "gjera elevane meir vidsynte /---/ godta og respektere det personlege, både hos seg sjølve og hos andre" (s. 76). Variasjon i formuttrykk bestemmes her på individnivå og knyttes til "det personlige uttrykk".

Den didaktiske samtalen omtales igjen på plannivå i M 74. Det må "tas tid til felles drøftinger med elevene ved utstillinger av elevenes egne arbeider" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 241). I slike drøftinger må det tas hensyn til elevenes ulikhet slik at respekt for ulike oppfatninger og uttrykk utvikles. Åpenhet og respekt for et mangfold av uttrykk står sentralt i en didaktikk der personlig uttrykk er et mål.

Fagplanen for forming i M 87 forsterker forholdet mellom elevarbeid på utstilling, samtale og vurdering i et av fagets fem hovedemner. Hovedemnet forstå og vurdere bilde, skulptur og bruksform fastslår at å "forstå og vurdere egne og medelevers arbeider er en viktig side ved formingsarbeidet gjennom hele grunnskolen" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 272–273). Samtalens innhold formuleres med klar progresjon. I 1.–3. klasse handler emnet om "understreking av enkle begreper /.../. Fortelle hvorfor og hvordan de ble laget". I 4.–6. klasse skal elevene samtale om "improviserte utstillinger under arbeidsprosessen, bli klar over hva en vil, og hvordan en kan få det til /---/ fortelle om arbeidsprosesser og resultater /---/ Sammenligne egne og andres løsninger". I 7.–9. klasse videreføres arbeidet med "[u]like utstillingsmåter, vekt på prosesser og produkter". Nytt i denne planen er en konkretisering av ulike måter verbalspråket kan brukes på. Eleven skal bruke enkle begrep, fortelle, samtale og sammenlikne. Refleksjon er i planen styrket og tydeliggjort i et gryende sosiokulturelt perspektiv.

Veiledningsheftet til L97 kobler utstilling som arbeidsmåte i faget med samtale og vurdering av elevenes arbeid: "Utstilling – samtale – vurdering" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 29). Utstilling "danner utgangspunkt for samtale/vurdering av ulike oppgaveløsninger" (s. 26). Gjeldende plan for grunnskolen, K06, omtaler ikke refleksjon og samtale i forbindelse med utstilling av eget arbeid. Verbal refleksjon knyttes generelt til en av fem grunnleggende ferdigheter i formuleringen: "Å kunne uttrykke seg muntlig". Eget og andres arbeid skal gjøres til gjenstand for samtale, det skal presenteres, beskrives, analyseres, sammenlignes og vurderes. Planen er en

videreføring av M 87, der verbalspråkets aktuelle muntlige former i faget konkretiseres og presiseres.

Den svenske "Ämnesrapporten for slöjd", NU03 (Skolverket, 2005), omtaler utstilling og vurdering kort under hovedkapitlet Arbetssätt. Her inngår vurderingsfasen som den siste av sløydarbeidets fire arbeidsfaser. "Eleverna redovisar hur inspiration, idéer, formgivning och olika ställningstaganden har påverkat resultatet. Härigenom utvecklas förmågan att bedöma, värdera och dra slutsatser av arbetsinsatsen" (Skolverket, 2005, referert fra Kursplan 2000 i slöjd, s. 58). Som i den samtidige norske planen knyttes det å vise fram sammen med utvikling av refleksjon og vurderingsevne.

Utstilling som formende arbeid

De utvalgte tekstfragmentene har så langt handlet om utstilte elevarbeider (utstillingens materiale), utstillingens funksjoner og den didaktiske argumentasjonen som omgir dem. Blikket rettes nå mot utstillingen selv og hvordan utstilling av elevarbeid som form og estetikk omtales i fagets didaktiske tekster.

Bull-Hansen anbefaler at barna selv ofte må "få montere og ordne små utstillinger av egne arbeider" (1970, s. 44). Montere og ordne er her sentrale begreper. I en faglig kontekst vil montering vanligvis omfatte (tekniske) opphengningsmåter, mens å ordne handler om etablering av kategorier eller grupper, fordeling og plassering. Håvåg påpeker at "[e]in vakkert ordna utstilling" i seg selv kan "vera eit utviklande formingsarbeid" (1969, s. 76). "Vakkert ordna" anvendes her som begrep på en estetisk standard. Bent Schmidt (1979) vektlegger også betydningen av å stille ut "pent":

Det er vigtigt, at børnene får lejlighed til at se resultaterne af deres arbejde som en helhed. Er udstillingen hængt pænt op, tager den sig i regelen meget bedre ud, end de fleste havde troet, så der er både noget at glæde sig over og være lidt stolt af. At sørge for en pæn udstilling er en af de måder, hvorpå læreren kan vise, at han værdsætter børnenes billeder, og lære dem at respektere hinandens arbejde (Schmidt, 1979, s. 100).

At noe er tenkt og leses som "vakkert" eller "pent", signaliserer både estetisk, kulturell og pedagogisk verdi. Her blir det i tillegg gitt psykologiske og sosiale begrunnelser. Barna får gode følelser, utvikler respekt for hverandres arbeid og opplever lærerens anerkjennelse. Både Håvåg og Schmidt mener at selve utstillingen kan drøftes, og at "sjølve ordninga av ei slik utstilling gjerast til objekt for vurdering og samtale" (Håvåg, 1969, s. 76). Schmidt konkretiserer hva en slik drøfting eller vurdering kan handle om:

Har de [elevene] gjort det pænt, er det det første, der må konstateres, og derefter kan man eventuelt drøfte andre mulig løsninger, f. eks. om der er billeder, der havde været bedre tjent med at hænge ved siden af hverandre på grund af slægtskab m.h.t. fortællermåde, farver, størrelse eller rammer (Schmidt, 1979, s. 100).

Disse tekstene antyder at en utstilling ikke bare er ”pen” eller ”vakker”, men at valg av måter å montere og ordne materialet på har betydning og må tenkes nøye igjennom. Schmidt (1979) spør hvordan det stiller seg ”når ens bilde blir vurdert og måske sammenlignet med andres?” (1979, s. 101). Jensen (1972) omtaler oppsetting av en utstilling som ”nærmest at lave et stort bilde af de små. Det er klogt at forfølge nogle linjer, lodrette, vandrette og diagonale med pinlig nøjaktighed” (s. 55). Her skisseres en gjengs utstillingsestetisk tilnærming.

I utviklingen av svensk bildepedagogikk på 1970- og 1980-tallet inngikk produksjon av en rekke bildedidaktiske bøker og læreverk. Et eksempel der utstillingens form er vektlagt, er Stig Eklund, Lass Lassen og Ynge Möllers *Layout, visualisering och utställningar* (Eklund m.fl., 1981), som inngår i en læremiddelpakke i faget bild. Teksten omfatter verbaltekst, foto og illustrasjoner og er en praktisk og generell utstillingsteknisk og estetisk tilnærming til å lage utstilling i ulike fag i skolen.

Også på plannivå omtales utstilling i noen grad som form og estetikk. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* av 1960 understreker at å lage utstilling er formende arbeid. Å stille ut elevarbeid gir ”store muligheter for å kombinere tekst og tegning, /.../ [og] å arbeide med opphengnings- og utstillingsproblemer” (Forsøksrådet for skoleverket, 1964, s. 306). Veiledende arbeidsplan i *Mønsterplan for grunnskolen* av 1974 (M 74) omtaler utstilling av elevarbeid som ”[m]ontasje på oppslagstavla” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 244). På mellomtrinnet (4.–6. klasse) brukes ”[e]ffektbelysning. Kanskje samkjørt med musikk, lydeffekter, lysbilder” (s. 245). Teksten viser en gryende tenkning om utstilling som montasje og sammensatt uttrykk bestående av verbale, visuelle og auditive språkformer. Særlig fyldig er omtalen i *Mønsterplan for grunnskolen* av 1987 (M 87). Den generelle delen sier at ”[e]levene bør være medansvarlige for montering og tilrettelegging” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 55). Arbeidsstoffet i fagplanen for forming (s. 272–273) spenner fra montering og enkel opphengning på småskoletrinnet via montasjer på mellomtrinnet til ulike utstillingsmåter av prosesser og produkter og utforming av omgivelser for utstilling (av bruksformer) på ungdomstrinnet. Utstilling av eget arbeid inngår som en del av faginnholdet på alle trinn. EVAL 1 påpeker at ”utstillingsarbeid i seg selv kan innebære opplæring i bruk av estetiske virkemidler” (Carlsen & Streitlien, 1995, s. 46), noe som gjenspeiler formuleringer i M 87. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) omtaler utstilling av elevarbeid på flere klassetrinn. Elevene skal i 5. klasse øve seg i ”å lage enkle utstillinger” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 198), i 7. klasse ”eksperimentere med å presentere egne og andres arbeider gjennom utstillinger og andre presentasjonsformer” (s. 200) og i 10. klasse ”øve seg i å montere og presentere egne og andres arbeider gjennom utstillinger og andre presentasjonsformer på en gjennomtenkt måte” (s. 203). Teksten bygger på progresjonstenkning etter samme mal som M 87. Formproblematikk omtales i svært generelle ordelag.

Kom inn! Kom Ut! (Berg, Farstad, Hodneland, Håberg, Nielsen & Aasgaard, 1997a) er et eksempel på en elevbok for 5. klasse produsert i forbindelse med implementeringen av L97. Den har to sider om å lage utstilling (s. 128–129). Her omtales utstilling av ferdige produkter (evt. tema- eller prosjektarbeid) som visningsrom. Åtte prikkpunkter inneholder momenter som bør tenkes igjennom. Punktene er generelle og omfatter å finne fram hva som skal være med, finne et egnet rom, tenke over om ting kan stå eller henge og å beregne god tid. En illustrasjon (s. 129) viser en figur på en firkantet sokkel og bilder (med passepartout) montert på en rett linje i bildenes nedre kant. Utstillingseksemplet anvender kjente elementer og opphengingsprinsipper og innskriver en modernistisk utstillingsetetikk.

Nåværende læreplanverk for grunnskolen, *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06)*, omtaler utstilling av elevarbeid tre ganger i planen for kunst og håndverk. Under kompetansemål etter 4. årstrinn skal eleven kunne ”lage enkle utstillinger av egne arbeider” (Utdanningsdirektoratet, 2006) og ”undersøke, visualisere og presentere hvordan enkle bruksgjenstander har fått sin form, fra idé til ferdig produkt”. Her videreføres utstilling av både ferdig produkt og arbeidsprosess fra tidligere planer. I tillegg inneholder planen et særlig kompetansemål knyttet til det nye området arkitektur, der elevene etter 7. klassetrinn skal kunne ”montere utstillinger og andre presentasjoner i ulike typer rom”.

Det er interessant for foreliggende avhandling at selve utstillingen omtales som estetisk form og uttrykk. Omtalene er imidlertid, med få unntak, nokså generelle. Tekstene omtaler med svært få unntak hva ”å kunne lage”, montere, visualisere og representere konkret innebærer, eller hva som menes med ”ulike typer rom”. Denne avhandlingen søker å belyse denne problematikken.

2.4.4 Utstilling som etterutdanning og visningsvindu

Utstillinger av elev- og studentarbeid kan fungere som faglig informasjons- og visningsvindu rettet mot foreldre, kolleger, skolemyndigheter eller allmennheten generelt. Trættemberg (1934) framhever hvordan årsutstillingen, som består av elevenes arbeider gjennom året, dokumenterer faginnhold og resultater på en konkret måte. Årsutstillingen fikk på den måten en strategisk funksjon i arbeidet med å styrke de tre fagenes stilling i skolen. Den kunne bidra til å øke

forståelse for skolens innsats utad i samfundet, nemlig i hjemmene som de bidrar til rapport med, hos pressen, som kan vise sig som den beste forbundsfelle i opplysningsarbeid, hos myndighetene, som har i sin makt å gi eller hindre nødvendige bevilgninger (Trættemberg, 1934, s. 90).

Tilsvarende strategiske aspekter forekommer i dag. I omtalen av årsutstillingen på Grorud skole i Oslo (Aasgaard, 2014) framkommer det at utstillingens funksjoner knyttet til formidling, informasjon og påvirkning av fagets status fortsatt gjelder for elever, lærere, foreldre og nærmiljø.

Flere tekster framhever utstillingens funksjon som etterutdanning av lærere. Trøttestad (1934) understreker at utstillinger derfor må være pedagogiske. I tillegg til å vektlegge arbeidsresultatene bør de informere om

stoffvalget og dets utsteking og fordeling. Videre bør *arbeidsmåten* betones såvidt mulig. Arbeidene alene forteller lite eller intet om *hvordan* de er blitt til /---/. Også redskap, anspørings-, anskuelses- og kontrollmateriale kan delvis høre hjemme på en pedagogisk utstilling for å gi en forestilling om barnas arbeidsvilkår. For lærerinnene vilde utstillingen med dette tillegg bli enn mer instruktiv (Trøttestad, 1934, s. 90).

Utstillingene bør vise valg og vektning av lærestoffet – didaktikkens hva. Teksten rommer også interesse for arbeidsmåten – didaktikkens hvordan. Men utstillinger hadde ikke bare et nasjonalt nedslagsfelt. Trøttestad skriver om hvordan blant annet vandreutstillinger hadde bidratt til ”å fremme håndarbeidsundervisningen i Nord- og Mellem-Europa i den siste menneskealder” (s. 34). Vandreutstillinger med oppgavesamlinger forekom også i Norge.

Etterutdanningsperspektivet er likeledes tydelig i et foredrag Rolf Bull-Hansen holdt på Møllergata skole i Oslo i 1931 i forbindelse med stiftelsen av Norsk Tegne- og Håndarbeidslærerforbund (i dag Kunst og design i skolen). Temaet er utstillingens potensial i utvikling av tegnefaget.

Stor nytte kan vi ha av utstillinger, vel å merke når de ikke arter seg som en slags pedagogiske paradenummer, men virkelig er uttrykk for hvad barn [sic.] under ledelse kan utføre. Slike utstillinger bør derfor vise utviklingsrekker, gjennomsnitt av arbeidet på bestemte alderstrin, ikke bare glansprestasjoner av flinke elever, og de bør ledsages av korte orienterende foredrag som belyser arbeidsmåten og forutsetningene (Bull-Hansen, 1956, s. 13).

Teksten anbefaler visse kriterier for valg av elevarbeider. Utvalget burde vise utviklingsrekker (enkeltelevers arbeider over tid), eventuelt alderstypiske trekk i en gruppe. I tillegg burde utvalget romme variasjon i kvalitet. Samtidig understreker Bull-Hansen at utstilling av elevarbeider alene ikke alltid formidler vesentlige aspekter ved faget. Utstillingen bør derfor følges av muntlig informasjon for å utvikle en forståelse for et mer barnesentrert og utviklingspsykologisk orientert tegnefag.

Utstillingen *Kampen mot dragen* i Oslo våren 1932 representerer en tidlig strategisk utstilling. Den var et samarbeidsprosjekt mellom Aftenposten, Kunstindustrimuseet og fagets fremste pedagoger (Bull-Hansen, Trøttestad og Digranes). Utstillingen hadde et besøkstall på over 10 000 mennesker og utløste en rekke engasjerte avisinnlegg. Utstillingens hensikt var tosidig. Dels ville den kritisere ukepressens tilbud av modeller for hjemlig produksjon og bruk i skolen, og dels fremme et tilbud av høyere estetisk kvalitet og på den måten bidra til utvikling av den gode smak i befolkningen.

Utstillingen fungerte også som en mønstring av og et strategisk formidlings- eller visningsrom for ferdighetsfagene drevet etter ”moderne prinsipper”

(Kjosavik, 2001, s. 87). Trætteberg skriver i en artikkel i Aftenposten 25. april 1932:

I våre dager nøies man i håndarbeidet ikke lenger med virksomme hender, men ønsker tillike en åndelig innsats av barna. Selvvirksomheten skal gå i dybden. Elevene skal forstå hva de gjør, og hvorfor tingen må gjøres så og ikke så. De skal lære å vurdere materialet, nytte det hensiktsmessig og gi det en dekor, som fremhever dets karakter. De skal lære å forme selv, og få lov å arbeide fritt med farver, til vekst for skjønnhetssans og arbeidsglede. Barna bør gjøres kjent med kulturskatter fra fortid og nutid, så de lærer å forstå hva god norsk tradisjon betyr (Trætteberg, 1932).

Videre i artikkelen sier Trætteberg at dersom barna får arbeide upåvirket av lærerinnen, vil arbeidene være et "sant uttrykk for barnets formende evne og dets farveglede. Det er i aller enkleste forstand barnekunst, en barnelek parallelt til frihåndssømmen i vår folkekunst". De fleste barn komponerer forslag med utgangspunkt i "nasjonale motiver hentet fra museer, husflid og moderne brukskunst". De lånte motivene må imidlertid nyttes med "varsomhet og forståelse" slik at det blir "noget personlig". Utstillingen er ikke et uttrykk for en mer eller mindre god teknisk reproduksjon av ferdige modeller, men et uttrykk for barnets egne tanker, følelser, forståelse og modningsnivå, dets "formende evne".

1980-tallet bød på to større mønstringer av elevarbeider. Begge var utviklingsprosjekter som presenterte barns og unges bildeproduksjon ut fra et kulturperspektiv, og kan ses som et resultat av og uttrykk for en dreining i bildepedagogikken i Norden på 1970-tallet og framover (Pedersen, 1997, s. 72–100). Den ene utstillingen kalt *Børns billeder – børns verden*, ble vist på Vejle Kunstmuseum i 1981. I utstillingskatalogens forord presenteres utstillingens todelte hensikt: å vise og undersøke barns bildeproduksjon i en kultursammenheng og derigjennom "at præge formningspædagogikken i en gunstig rætning" (Jensen, 1982). Den andre er den samnordiske utstillingen *Vi är på väg* (1982), hvor ungdom mellom 13 og 16 år fra Danmark, Island, Norge, Sverige og Finland "i bilder berättar om sina tankar om livet och framtiden" (Utstillingskatalogen, s. 5). Pedersen omtaler utstillingens bildeproduksjon som et resultat av en undervisning med utfoldelse av "et helt repertoire af naturalistiske, symbolske og ekspressionistiske færdigheder" (Pedersen, 1997, s. 98). Utstillingene som problematiserte en ensidig utviklingsspsykologisk basert fagpraksis i motsetning til en undervisning basert på kulturell påvirkning og læring, ble viktige bidrag til utviklingen av en sosiokulturelt fundert didaktikkforståelse, også i Norge.

Utadrettet utstillingsvirksomhet har i lang tid forekommet ved to av de statlige formingslærerskolene i Norge, Statens lærerskole i forming i Oslo (SLFO) (nå Institutt for estetiske fag)¹⁸ og Statens lærerskole i forming på Notodden (SLFN)

¹⁸ Fra 1.8.2011 Institutt for estetiske fag under Fakultet for teknologi, kunst og design ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Fakultet-for-teknologi-kunst-og-design-TKD/Institutt-for-estetiske-fag> (Lest 17.11.2014).

(nå Institutt for forming og formgiving)¹⁹. Helen Engelstad beskriver i jubileumsboken utgitt i forbindelse med Statens lærerskole i forming, Oslo, sitt 100-årsjubileum i 1975 hvordan det ble avholdt årlige elevutstillinger, såkalt "Åpent hus" (Engelstad, 1975, s. 7, 20, 63, 105). Skolens ønske var, som sentral utdanningsinstitusjon av lærere i kvinnelig håndarbeid, å åpne skolen for publikum og vise hva det ble arbeidet med i faget, både til opplysning og inspirasjon. I tillegg drev skolen omfattende ekstern utstillingsvirksomhet gjennom organisering av 64 utstillinger i inn- og utland (fram til 1975), som viser at den "aktivt har vært med på fornyelsen av det tekstile håndverk og kunsthåndverk" (Engelstad, 1975, s. 7, 105). Det ble også laget mindre utstillinger (på 10–12 små plater) som kunne sendes som undervisningsmateriell til andre skoler eller til fagmøter i hele Norden (s. 63). En variert bruk av utstilling inngikk i arbeidet med å utvikle og fornye tekstilfaget både i Norge og i utlandet. Etter at skolen inngikk i Høgskolen i Oslo og med påfølgende flytting til nye lokaler (i 2002), er utstillingen "Åpent hus" i sin gamle form endret. Nå arrangeres en "Åpen dag", der utstillingsvirksomheten er betydelig nedtonet.

En tilsvarende årlig utstillingstradisjon, kalt "Åpen dør", arrangeres ved formings- og formgivingsmiljøet på Høgskolen i Telemark²⁰. "Utstillinger gjennom skoleåret og ikke minst den avsluttende utstillingen i juni gjennom mange år har vært et trekk ved skolens arbeid" (Lysne 1988, s. 333). Store mønstringer av studentarbeider som var åpne for et bredt publikum, startet opp på begynnelsen av 1950-tallet og er arrangert omtrent i sin nåværende form siden begynnelsen av 1980-tallet. Hovedvekten legges fortsatt på studentenes formidling av egne arbeider, men en hovedutstiller er i tillegg invitert til å stille ut egne arbeider og reflektere over disse i et foredrag.²¹ De store årlige mønstringene har fungert som viktige faglige møteplasser for utvikling av fagfeltet i Norge og som et eksempel på utstilling som faglig og didaktisk visnings- og formidlingsrom. Utstillingene har vært kombinert med forelesninger og workshops som etterutdanningstilbud for lærere. En tilsvarende årlig utstilling – Metodikveckan – ble arrangert på Bildlärarinstitutet i Stockholm på 1970- og 1980-tallet (Nordström, Ekblom & Ask, 1989).

Oppsummering av tekster om utstilling av elev- og studentarbeid

Fagets didaktiske tekster viser hvordan utstilling av elevarbeid er tenkt brukt og forstått som didaktisk form i ulike undervisningssituasjoner og hvordan dette har endret seg over tid.

Den første kjente utstillingsformen var salgsutstillingen, der elevenes arbeider ble solgt for å dekke utgifter til materialer og lønninger. Denne utstillingen

¹⁹ Institutt for forming og formgiving er nå ett av tre institutter innen Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark. <http://www.hit.no/nor/HiT/Om-HiT/Organisasjonen/Fakultet-for-EFL/Institutt-for-forming-og-formgiving> (Lest 17.11.2014).

²⁰ Skolen, den gang Statens sløyd- og tegnelærerskole, Notodden (SSTL), ble startet i 1938 med Rolf Bull Hansen som skolens første rektor. De første årene ble det gitt tilbud i sløyd og tegning.

²¹ <http://www.hit.no/nor/HiT/Om-HiT/Nyhetsarkiv/20102/Notodden-aapner-doerene-igjen> (Lest 23.2.2011).

gjenspeiler opplæringen som ren produksjon. Utstillingen av årsproduksjonen til samtlige elever på slutten av skoleåret, årsutstillingen, tillegges flere funksjoner. På den ene siden har den en strategisk funksjon som visningsrom av fagets verdi og betydning overfor foreldre og myndigheter. For det andre fungerer utstillingen som evalueringsgrunnlag og etterutdanning for læreren. Elevenes resepsjon knyttes til økt motivasjon og læring. Utover på 1930-tallet skjer en dreining av didaktisk fokus fra produktene alene til hva eleven har lært under prosessen, kunnskap i bredere forstand. Større mønstringer som "Åpent hus" er i slekt med den tidlige årsutstillingen og har formidlings- og strategiske perspektiver. Verken utstillingsrommet eller utstillingens form og uttrykk er problematisert i forbindelse med årsutstillingen.

Årsutstillingen suppleres med løpende utstillinger av elevarbeid gjennom året. Samtlige planer etter krigen sier at elevene skal lage utstillinger av eget (og andres) arbeid. Denne utstillingstypen er dels en utstilling av ferdige arbeider (produktutstilling), dels viser den prosessen "fra idé til ferdig form". Utstillingens funksjon som visningsvindu dominerer den didaktiske fagdiskursen. Elevens arbeider leses som genuine uttrykk for elevens interesser, modning og kreativitet. For eleven fungerer utstilling som anerkjennelse, "inspirasjon" og styrking av selvtillit. Utstilte elevarbeider betraktes som dekorative innslag i skolemiljøet, svar på en oppgave og utgangspunkt for samtale og vurdering. De didaktiske tekstene rommer imidlertid lite eller ingen refleksjon om variert bruk av utstilling gjennom et undervisningsforløp.

To nasjonale evalueringsundersøkelser rundt årtusenskiftet viser store sprik mellom plan- og gjennomføringsnivå når det gjelder utstilling av elevarbeid, både for lærer og elever. Samtidig synliggjør de didaktiske tekstene at utstilling av elevarbeid har hatt et betydelig omfang i fagets historie innad i skolen og spilt en betydelig rolle som strategisk debatt- og visningsvindu utad og som etterutdanning av lærere. Denne utadrettede bruken av utstilling ser også ut til ha avtatt i senere år.

Utstilling som form og uttrykk omtales sjelden og i mer eller mindre konkrete ordelag. Dels sies det *at* det skal lages utstilling, dels omtales det å lage utstilling som "formende arbeid", der selve utformingen er noe som bør tenkes igjennom og gjøres til gjenstand for vurdering. Dels nevnes utstilling som et uttrykk bestående av flere språkformer. Dels omtales utstillingens estetikk i generelle ordelag som "ryddig", "pent", "enkelt" eller "fra enkelt til gjennomtenkt", eller knyttes til mer faglige begreper som montering, orden, gruppering og rekkefølge, og uttrykk som "å følge rette linjer". Tekstene viser at kunnskap om utstilling som estetisk og didaktisk form og hvordan en kan tenke når en skal lage utstilling i faget, er lite utviklet.

2.5 Utstilling av kunst og formkultur

Delkapitlet undersøker hvordan kunst og formkultur (på utstilling) viser seg og omtales i det norske fagfeltets didaktiske tekster. Innledningsvis omtales kort

utstillingen av kunst og formkultur utenfor skolen, museumsutstillingen. Resten av kapitlet ordnes typologisk i forhold til skolefagets egne samlinger.

Samtlige norske rammeplaner etter krigen nedfeller i ulike ordelag elevenes møte med kunst og formkultur. Det materielle kulturfeltet anlegges bredt i et globalt perspektiv i fortid og nåtid. Slik profileres det sammenslåtte faget forming/kunst og håndverk som et bredt kunst- og kulturfag.

2.5.1 Museums- og galleriutstillingen

Kunstformidling er definert som et møtefelt mellom skolen og museene siden slutten av 1800-tallet. Kunsten skulle inn i skolen, og elevene skulle inn i museene. Interessen for kunstpedagogikk henger sammen med etablering av offentlige kunstmuseer og utstillinger på 1800-tallet, og opprettelsen av kunstforeninger og foreninger for kunst i skolen i mange land. Anna Lena Lindberg (1988) skriver om hvordan direktøren for Hamburger Kunsthalle, Alfred Lichtwark, på 1880-tallet la opp øvinger i å se på og vurdere kunst for skoleelever. Han benevnes ofte som ”kunstformidlingens far”.

Planer og didaktiske tekster fra 1930-tallet og fram til i dag anbefaler at skolen/elevne oppsøker kunst og formkultur utenfor skolen, herunder museer. Håvåg (1969) sier at kunst kan oppsøkes på kunstgallerier, kunstutstillinger, museer og som lokal arkitektur (s. 78). Veiledningsheftet til L97 beskriver både ”møte med og bruk av utstillinger og kunstinstitusjoner” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 14).

Fra museenes side er utstillingsvirksomhet (av museets egne samlinger eller innhentet materiale) og formidling til et bredt publikum i dag sentrale oppgaver ved siden av nyanskaffelser, bevaring og forskning (Insulander, 2005). De siste tiårene er det gjort mye for å utvikle kontaktflaten mellom museene og publikum, herunder spesielle tiltak overfor barn. Museene har formulert pedagogiske mål og utviklet ulike formidlingsstrategier. Mange har opprettet egne pedagogiske avdelinger og tilsatt museumspedagoger. Museenes verksteder for barn ivaretar et responderende, produktivt aspekt, gjerne knyttet til tematikken i utstillingene. Møtet mellom skolen og museene er en del av dette pedagogiske arbeidet. Museene har også vist en økende interesse for å stille ut arbeidene til barn og unge. Ved å tilby denne gruppen en mulighet til å kommunisere utad med bilder bidrar de til å vise og problematisere forholdet mellom barn/unge, bilder og samfunn. Virksomheten gjenspeiles i internasjonal og nordisk museumspedagogisk forskning, hvor det særlig siden 1980-tallet har vært en økende interesse for museet som arena for læring og kommunikasjon (Arvedsen & Illeris, 2000; Aure, 2011; Aure m. fl., 2009; Insulander, 2005, 2010; Marstine, 2006; Samuelson, 2003a, 2003b). Museenes egen formidling faller utenfor denne avhandlingen.

2.5.2 Skolesamlinger

Underkapitlet er ordnet typologisk i henhold til hvordan kunst og formkultur er representert på skolen i form av ulike typer samlinger. En samling kan være en læremiddelsamling, en modellsamling, en kunstsamling (maleri, grafikk, skulptur, folkekunst, brukskunst og design, arkitektur), en samling av massekulturens former (plakater, tegneserier, reklame) eller en tematisk samling. Innen lærerutdanningen kan samlinger i tillegg være faghistoriske samlinger (plansjer, læremidler og modeller), samlinger av barns arbeid eller tekniske utprøvnings av ulike materialer. Samlinger kan være statiske eller dynamiske, historiske eller nåtidige, nærværende eller digitale. De kan ha forskjellige didaktiske funksjoner og innskripe ulike teoretiske perspektiver. Samlingens historisitet handler om hvordan den endres over tid.

Det foreligger ingen undersøkelser av dagens fagsamlinger i Norge og hvordan disse er blitt brukt eller fortsatt brukes i undervisningen, for eksempel i utstillinger. Derimot har det, særlig etter 1980, vært vist en stigende forskningsinteresse for tilsvarende samlinger ved universiteter og høyskoler. Samlinger og museer bygd opp ved høgre utdanningsinstitusjoner over mange hundre år, utgjør en vesentlig del av institusjonenes og epistemologiens historie. I Marta C. Lourenços doktoravhandling *Entre deux mondes. La spécificité et le rôle contemporain des collections et musées des universités en Europe. Between two worlds. The distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe* (2005) uttrykkes det slik: "University collections have participated – and continue to participate – in the millenary adventure of knowing about ourselves and the world we live in" (s. 42). Skolesamlinger som er bygd opp i tilknytning til flere fag i skolen, inngår i en bred kunnskapsbyggende tradisjon.

Lourenço (2005) skiller mellom fire typer museer eller samlinger ved universitetene²²: samlinger for forskning (research collections), samlinger for undervisning (teaching collections), historiske undervisnings- og forskningssamlinger (historical teaching and research collections) og samlinger tilknyttet universitetets historie (collections of university history) (s. 34). De to første er bygd opp for å støtte, eller er et resultat av, to av universitetets hovedoppgaver, forskning og undervisning. De to siste er knyttet til samlingenes og universitetets historisitet. Undervisningssamlingene ble opprinnelig organisert til støtte for samlingsbasert (collection-based) undervisning, mens de historiske forsknings- eller undervisningssamlingene omfatter organiserte samlinger av foreldede historiske instrumenter, annet utstyr og materiale brukt i tidligere forsknings- eller undervisningssammenheng. Ifølge Lourenço (2005, s. 63–64) har universitetene helt siden starten befunnet seg i et spenningsfelt mellom tradisjon og innovasjon, noe som også har preget bruken av samlinger.

²² Universitet brukes i denne avhandlingen i bred forstand. Begrepet rommer det vi i Norge vil kalle universiteter og høyskoler.

På 1800-tallet ble universitetenes utstillinger, som til da primært hadde dekorative funksjoner, reorganisert i forhold til undervisning og forskning.

Universitetene ordner samlinger som brukes til henholdsvis forskning og undervisning på forskjellige måter. En samling kan ordnes topologisk eller kronologisk, geografisk eller tematisk, som historisk periodisering eller som materialitet og teknikk (Lourenço, 2005, s. 139). Derved reises epistemologiske spørsmål knyttet til kunnskapens orden. Hvordan faglig kunnskap konstitueres i kunst og håndverk viser seg både i typer samlinger, hvordan de er ordnet, og i hvordan de blir brukt i undervisning og utstillinger. Videre i underkapitlet brukes Lourenços andre og tredje kategori, samlinger for undervisning og historiske undervisnings- og forskningssamlinger, for å belyse ulike perspektiver på tilsvarende samlinger i grunnskole og lærerutdanning.

Kunstsamlingen

Kunstsamlingen er en type samling av særlig interesse for faget kunst og håndverk. Den har en lang historie ved europeiske universiteter (Lourenço, 2005, s. 63–64). Middelalderens samlinger kan plasseres i to kategorier: religiøse eller seremonielle samlinger og kunst. De omfatter minneobjekter, portretter, religiøs kunst og manuskripter. Kunstverk hadde som funksjon å pryde vegger og rom, eller markere sosial status. Den første kunstsamlingen ved et universitet var trolig bildegalleriet ved universitetet i Oxford fra 1546, der halve samlingen i 1683 ble stilt ut og for første gang åpnet for offentligheten. Dette markerte et ønske om å formidle og gjøre samlingene tilgjengelig for et allment publikum. Universitetenes oppbygning av kunstsamlinger fortsetter i det 20. århundret. Utstilte samlinger fungerer som en blanding av estetisk opplevelse, avkobling og rekreasjon i en stressende akademisk hverdag, som inspirerende atmosfære og ramme for ulik aktivitet, eller som profilering av et universitet som prestisjetung kulturinstitusjon. Oppbygning av kunstsamlinger i skolen som en del av skolens estetiske og pedagogiske miljø utdypes i delkapittel 2.6. om utstillingsrommet.

Initiativet til kunstopdragelse i skolen på slutten av 1800-tallet kom utenfra og var primært knyttet til kunstresepsjon (Strømnes, 1970). Den første foreningen, Kunst i Skolen (1902–10), ble fulgt opp av Foreningen kunst i skolen (1915–1930), der direktør Jens Thiis ved Nasjonalgalleriet i Oslo i 1917 holdt en rekke foredrag om kunstforståelse og museumsbruk. En av oppgavene til dagens forening, Kunst i Skolen (stiftet i 1948), er å bidra til å skaffe kunst til skolene og selge norsk samtidsgrafikk. Foreningen arrangerer også vandrestillinger med tilhørende pedagogisk materiell til hjelp for læreren, gir ut publikasjoner om kunst og kunstpedagogikk, selger læremiddelpakker og arrangerer sommerkurs og studiereiser for lærere. Bull-Hansen (1948) omtaler hvordan Statens sløyd- og tegnelærerskole på Notodden (startet i 1938) benyttet utstillinger av malerkunst, tegninger av barn og voksne kunstnere, brukskunst og håndverk i opplæring av kommende lærere. Eksempler fra skolens egne samlinger skulle skjerpe iakttagelsesevnen og gi opplevelser samt fungere som

impulser til eget arbeid. I Bull-Hansen (1959a) framkommer det at skolen dessuten disponerte en studiesamling på utlån fra Nasjonalgalleriet og Norsk Folkemuseum, som inngikk i undervisningen i kunsthistorie, form og stil. Det ble avholdt gjennomsnittlig 10 utstillinger i året av ”billedkunst, brukskunst og husflid”. Skolen var altså tidlig ute med å innføre denne typen utstillinger i utviklingen av lærerutdanningen og fagfeltet i skolen.

Ifølge Zacha og Siri Faith-Ell (1955) kom initiativet til kunstformidling i Sverige på slutten av 1800-tallet fra museer, enkeltpersoner og ulike foreninger. Skolene ble anbefalt å bygge opp samlinger av originalkunst, men også av reproduksjoner. Samlingene kunne ordnes ”efter stilar, länder eller konstnärer, så att de blir lättillgängliga för utställningar och demonstrationer” (s. 51). Marstine (2006) beskriver hvordan en kunsthistorisk ordensmåte ble utviklet ved Musée Napoleon i Paris (i dag Louvre-museet) tidlig på 1800-tallet.

A history of art was fabricated as paintings were organized by period, school (meaning country), and artist. The appearance of a work became less important than chronology. Arts were separated from ”crafts;” western objects from non-western (Marstine, 2006, s. 25).

Faith-Ell og Faith-Ell (1955) anvender slike relativt nye måter å ordne kunstsamlinger og kunstutstillinger på, noe som får følger for hvordan kunst og håndverk kan leses og forstås. Med foreningen Konst i skolan (stiftet i 1947) fikk virksomheten en uttalt målsetting om å vise barn god kunst, men i tillegg lære dem å se og oppdage. Det handlet om opptrening av sansene, ”ögats fostran” (Steenberg, 1955, s. 5). Foreningens virksomhet omfattet blant annet vandreutstillinger, organisering av bildemateriell for undervisning, foredrag og omvisninger og rådgiving i forbindelse med innkjøp av kunst (s. 6). De omreisende utstillingene var av to typer: utstillinger av originalkunst og pedagogiske utstillinger av sammensatt reproduksjonsmateriale som kunne belyse epoker, ulike måter å framstille et motiv på eller ulike teknikker. Med utstillingene fulgte en instruktiv katalog for læreren. Fra midten av 1960-tallet har Riksställningar bidratt med utviklingen av vandreutstillinger i form av en særlig type klassiske ”lådor”, ulike fleksible romlige løsninger, innredede trailere og togvogner. Innhold og tematikk i vandreutstillingene varierer. De omfatter også kunstformidling (Broms m.fl., 2012).

I Norge omtales for første gang didaktiske samlinger på nasjonalt plannivå i *Normalplanen* av 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948). Samlingen omfattet datidens teknologiske utgaver som lysbilder, filmbånd, bilder og kort som kan vises i projektor. Spesifikke fagsamlinger nevnes imidlertid verken i fagplanene for tegning, håndarbeid for gutter eller håndarbeid for piker. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* av 1960 understreker at pedagogisk materiell (reproduksjoner, slides, film) må holde kunstneriske mål. I det nye faget forming kan aktuelt innhold i en kunstsamling leses ut av følgende målsetting: ”Utvikle evnen til estetisk oppleving ved å gjøre elevene kjent med og glade i kunstneriske verdier i arkitektur, håndverk, brukskunst, maleri og skulptur, teater og film” (Forsøksrådet for skoleverket, 1964, s. 254). I tråd med

dette anbefaler Håvåg (1969) skolene å bygge opp en studiematerialsamling med originalgrafikk, reproduksjoner og annet bildemateriale, som kan benyttes til ”periodiske veggutstillinger”, eller få tilsendt vandreutstillinger (i regi av Riksgalleriet, Landslaget kunst i skolen eller Landslaget forming i skolen). Her bør ”skolane vera vakne og nytta høvet” (s. 78). M 74 omtaler skolens samling av kunst og formkultur på følgende måte: ”I sitt daglige skolemiljø må elevene få møte – i original eller i gode gjengivelser – kunst og formkultur fra skiftende tider og steder, folkekunst, arkitektur, brukskunst og design, maleri, grafikk og skulptur” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 236). Fagplanen for forming i M 87 styrker kunst og formkultur med hovedemnet Forstå og vurdere bilde, skulptur og bruksform:

Kunst, formkultur og vår tids visuelle uttrykksformer representerer en vesentlig side ved den kultursammenhengen elevene skal vokse seg inn i og føre videre (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 272).

M 87 anbefaler utstilling av kunst i planens generelle del. Her sies det at det kan være aktuelt både å organisere utstillinger av ”bildende kunst og brukskunst” og å besøke ”utstillinger, samlinger o.l.” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 55). Samlinger nevnes her indirekte. De ulike planenes overlappende opplister fastsetter og forsterker rammene for skolens kunst- og formkultursamlinger.

Evalueringen av implementeringen av M 87 (EVAL 1) (Carlsen & Streitlien, 1995) viser at tilgangen på reproduksjoner og originalkunst på skolen er svært ujevn. Ca 30% oppgir å ha noe eller stor tilgang på reproduksjoner, mens bare 10% har tilsvarende tilgang på originalkunst. Noen lærere velger å bruke egne kunstbøker, læreverk og reproduksjoner. Mange ville gjerne bruke mer kunst i undervisningen om de hadde tilgang. I undersøkelsen av lokale fagplaner på skole- og kommunenivå (Sande & Streitlien, 1996) nevner bare 1 av 41 skoler ”kunstutstillinger”. Skolearkiv er også nevnt en gang. Undersøkelsen bekrefter funn i hovedundersøkelsen. Ut fra funn og kommentarer i rapporten forekommer bruk av utstillinger på museer og samlinger sjelden, og står i kontrast til den plassen dette har, ikke bare i M 87, men i samtlige planer etter krigen.

L97 viderefører en bred kulturorientering som sentralt faginnhold: ”I et samfunn i stadig endring gir møtet med kunst, arkitektur, design, kunsthåndverk og håndverk – fra fortid og nåtid, fra egen og andres kultur – viktige referanser for kulturell innsikt” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 190). Veiledningsheftet anbefaler oppbygning av ”læremiddelsamlinger av f eks plakater, lysbilder, lysark, videoer, disketter/cd-rom, dataprogrammer” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 17). Nytt i planen er framheving av Internett som en digital tilgang til museer og samlinger. At tilgangen til kunst og andre formuttrykk derved er både større, annerledes og lettere enn tidligere, reiser nye didaktiske problemstillinger. Forarbeidet til L97 inneholdt et stort antall navngitte kunstnere, noe som utløste diskusjoner om fastsetting av en kanon. Antallet ble betydelig redusert i endelig plan. Dessuten skulle de nevnte kunstnerne ses som eksempler og ikke som krav. Planen

medførte produksjon av en rekke læreplanverk der et utvalg av –ismer, enkeltkunstnere og verk presenteres, for eksempel i form av et ”galleri” i elevens bok (Elsness, Haabesland & Vavik, 1997).

Den andre nasjonale evalueringsundersøkelsen (EVAL 2) (Kjosavik m.fl., 2003) viser at 30% av elever og lærere oppgir å ha besøkt museer og utstillinger ofte eller nokså ofte. 30–40% av lærerne er fornøyde med tilgangen på museer og reproduksjoner på skolen. Funnene viser noe økning fra forrige undersøkelse (EVAL 1), men med store geografiske forskjeller. Det er fortsatt stort sprik mellom plan- og gjennomføringsnivå. I tilsvarende svenske undersøkelser i bild og slöjd i 1992 og 2003 (NU-92, NU03), (Skolverket, 1993a; 1993b; 1993c; 1994; 2004a; 2004b; 2005) er omtale av utstilling i forbindelse med kunst- og kulturformidling fraværende. Det kan tyde på at elevenes egne skapende prosesser dominerer innholdet i fagene på bekostning av kulturformidling, og står i kontrast til det norske fagets tydelige profilering som kunst- og kulturfag.

I gjeldende plan for grunnskolen, K06, står det: ”Opplevelse av kunst, design og arkitektur og bevisstgjøring om kulturarven i et globalt perspektiv utgjør sentrale sider ved faget” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Planen omtaler ikke konkrete samlinger. Hvordan det skal forstås, er uklart. Det kan stilles spørsmål om fysiske kunstsamlinger indirekte nedprioriteres og betraktes som uaktuelle når tilgang til store arkiver på Internett og i egne digitale lagre kan inngå i PowerPoint-presentasjoner og erstatte originaler og reproduksjoner (på utstilling). Som de nasjonale evalueringsundersøkelsene viser, var tilgang til materiale et problem for mange skoler så sent som i 2003. Styrking av digital kompetanse i K06 som en av fem grunnleggende ferdigheter kan også ha betydning for den teknologiske utviklingen. De siste årene har det pågått en digitalisering av universitetenes og høyskolenes arkiver og samlinger. For eksempel foreslår *St.meld. nr. 15. Tingenes tale. Universitetsmuseene* (Kunnskapsdepartementet, 2007–2008) en omfattende digitalisering av alle samlinger ved universitetsmuseene i Norge i et felles nasjonalt digitalt universitetsmuseum (NDU). Lourenço (2005) sier det slik:

The use of teaching collections can also decrease due to the introduction of modern technologies or visual aids. A typical example is the introduction of photography and slides in higher education courses in the history of art – in fact the two are almost contemporary events. The advantage of first hand observation of originals, instead of reproductions, has been a constant claim in 20th century history of art teaching (Lourenço, 2005, s. 141).

En forskyvning fra originalkunst til reproduksjoner, slides og videre til teknologiens digitale former reiser problematikk knyttet til læring og danning (Røssaak, 2011).

Å se, forstå og oppleve kunst

En av kunstsamlingens hovedfunksjoner er formidling. Ifølge Anna Lena Lindberg (1988, s. 23) omhandler kunstpedagogikk tradisjonelt evnen til å se, forstå og oppleve kunstverk, arkitektur og kunsthåndverk. Den har altså primært

et resepsjonsetetisk sikte og er ikke knyttet til praktisk kunstutøvelse selv om utprøvning av for eksempel teknikker kan inngå i et kunstpedagogisk program.

Fagfeltets didaktiske tekster rommer flere diskurser angående valg av kunstverk og formidlingens form og innhold. Alfred Lichtwark var skeptisk til kunsthistorisk kunnskap og unnvek det i sin formidling. Den skulle bare omfatte kunstbetraktning, "Kunstanschauung", under en erfaren lærers ledelse (Lindberg, 1988, s. 126, 135–136). Kunstverket ble løsrevet fra sin kulturhistoriske kontekst, og det enkelte verk skulle oppleves og reflekteres over der og da. At det enkelte kunstverk taler for seg selv og er uavhengig av kulturell og sosial kontekst, preget debatten i årene rundt 1900. Den er uttrykk for en romantisk og intuitiv tilnærming til kunst.

En formidling som bygger på parallellitet mellom utviklingstrekk i barnets "naturlige" formuttrykk og kunstens historiske former, er representert ved Rolf Bull-Hansen (1953a), Helga Eng (1959) og Harald Håvåg (1969). På den ene siden antas det at barnets møte med historiske former som er analoge med egne alderstypiske uttrykk, vil styrke oppvurdering av og tiltro til eget uttrykk. På den andre siden etableres en forbindelse mellom barnets formuttrykk og evnen til å oppleve kunst. "Alt tyder på at evna til kunstoppleveling følger ei tilsvarende utviklingsline" (Håvåg, 1969, s. 79). I kunstundervisningen bør derfor valg av kunsteksempler ligge tett opp til barnets eget formuttrykk. Bull-Hansen (1953a) mener at møte med mange beslektede former vil ha "betydning for forståelse av billedkunst overhodet" (s. 106) da barna gjennom å ha "levd seg inn i disse mange forskjellige uttrykksformene" ikke så lett vil "falle for fristelsen til å dømme all kunst ut fra en ensidig betraktning, f.eks. det som er så uhyre vanlig, å dømme et billedverks verdi ut fra dets større eller mindre likhet med natur" (s. 106). Det handler om å utvikle et nyansert estetisk blikk, men med utgangspunkt i barnets eget formmessige utviklingsnivå, følelser og opplevelser. Bull-Hansens "bidrag til kunstbetraktning" har fokus på form og stil, men med et skarpt blikk for hvordan barnet kan ivaretas, og beveger seg mellom det reseptive og det produktive. Estetisk læring og danning skjer gjennom barnets eget arbeid med form, men med sideblikk på kulturens nærliggende former der kriterier for valg er estetisk kvalitet og utviklingspsykologisk relevans. Tradisjonell kunsthistorie hadde ingen plass i grunnskolefaget.

Faith-Ell og Faith-Ell (1955) omtaler ulike kunsthistorierelaterte måter å nærme seg kunst på. Reproduksjoner kan "demonstreras under lektionen eller upphängas i samlad grupp, ordnade exempelvis så att de belyser ett visst stilskede eller klarlägger flera stilepoker i kronologisk följd eller visar samtida målarskolor, t. ex. de moderna -ismerna" (s. 50–51). Jon Medbøe (1970) inntar et dualistisk perspektiv. På den ene siden beskrives et kunsthistorisk perspektiv. En kort kronologisk gjennomgang av stilhistorien med bildeeksempler projisert på lerret eller sendt rundt i klassen, anbefales som metode. På den andre siden vektlegges det som "i øyeblikket engasjerer han eller henne" (Medbøe, 1970, s. 27). Kunsthistorie skal "frigjøre livskrefter og fantasi" og ikke preges av "terping av pensum". Teksten rommer en viss motsetning mellom

personlighetsutvikling og kunnskap. Av de tre omtalte perspektivene er de to første elevsentrerte, henholdsvis et intuitivt, romantisk og et utviklingsspsykologisk fundert perspektiv, mens det tredje representerer en form- og stilhistorisk tilnærming til undervisning i kunst og formkultur.

Tre norske doktoravhandlinger bidrar på hver sin måte til kunnskap om kunstformidling og utstilling i skolen. Arne Marius Samuelsen undersøker i *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole – med vekt på formidlerrollen* (2003a) selve formidlingssituasjonen i museum og skole, med særlig vekt på henholdsvis forholdet mellom elevene og læreren i klasserommet, og elevene og kunstpedagogen i museet. Det eksisterer en viss spenning mellom utstillingens utforming (fra kuratorens side) og utstillingens didaktiske muligheter eller begrensninger sett fra kunstpedagogens ståsted (s. 119–120). Det vil derfor være opp til den enkelte kunstpedagog å finne en tilnærming, gjerne til et enkeltverk eller en gruppe enkeltverk. Selve utstillingen blir sjelden diskutert eller kommentert av kunstpedagogene i formidlingssituasjonen. De ”tenker først og fremst på utstillingsrommene som undervisningsrom” (s. 123). Kunstformidling i klasserommet undersøkes gjennom et pilotprosjekt. Samuelsen viser hvordan konkrete klasserom er tilrettelagt for utstillingsvirksomhet og forskjellige måter å bruke utstilling på, både som miljøfaktor, i forbindelse med kunstformidling, som inspirasjon til elevenes arbeid og visning av ferdige arbeider. Disse aspektene gjenfinnes i fagets didaktiske tekster i foreliggende avhandling.

Kunstformidlingens vitenskapelige grunnlag og metode er tematikken i Venke Aures avhandling *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (2011). Avhandlingen belyser sider ved kunstformidlingens form som diskursiv praksis i et sosiokulturelt rom. Gjennom teoristudier og studier av konkrete formidlingspraksiser og verbale utsagn belyser avhandlingen hvordan barn og unges respons kan bidra til økt forståelse for kunstformidling i denne gruppen. Aure undersøker hvordan ulike typologier av kunstverk er ”bærere av ulike epistemologiske posisjoner” (s. 183). Perspektivet tilbyr en alternativ måte å ordne kunst på som favner videre enn tradisjonelle sjanger- eller kronologisk-historiske klassifiseringer. Aure hevder at ulike typologier impliserer særlige didaktiske fordringer og derfor nødvendiggjør pluralistiske strategier i formidlingen. Forskjellige typer verk trenger sine tilnærmingsmåter. Samtidig bygges den didaktiske praksisen inn i et sosiokulturelt rom der individet er en aktiv konstruktør av mening. Avhandlingen tilbyr et supplement til eksisterende kunstformidlingspraksiser i skole og museum.

Torunn Paulsen Dagsland undersøker i sin avhandling *Eleven som aktør i dialog med kunst* (2013) ungdommers erfaring med innhold og metode i hovedområdet kunst i gjeldende læreplan (K06). Et hovedfunn i undersøkelsen er at elevene sjelden eller aldri oppsøker utstillinger på museer, men møter kunst som PowerPoint-presentasjoner i klasserommet. Funnet viser at elevene foretrekker utstilling på museum foran digitale visninger. Dette er interessant i en tid med økende digitalisering i skolen. Undersøkelsen problematiserer ikke hvordan

kunstrepsjon kan foregå som møte med originaler, reproduksjoner, kunstkort og lignende utstilt på skolen.

Forbilde for eget arbeid

Kunstsamlingens andre hovedfunksjon er knyttet til fagets produksjonsetetiske side. Denne siden handler om hvordan kunst og formkultur inngår i elevenes egne formende arbeidsprosesser og påvirker eget uttrykk. Ifølge Lourenço (2005, s. 51–61) kan samlinger til bruk i undervisning spores tilbake til middelalderen. Bruk av pedagogiske samlinger spredte seg på 1700-tallet til kunsthagene, "les beaux-arts", der læring gjennom direkte observasjon og imitasjon av modeller og gode (kjente) forbilder formet en kunstakademisk tradisjon.

The 17th century marks the beginning of the golden age of the schools of 'beaux-arts'. Painting, sculpture, and architecture were learnt by direct observation, and frequently imitation, of famous artists. During this period, plaster casts became objects of study both in sculpture and in architecture (Lourenço, 2005, s. 56).

Besøk på museum og andre typer utstillinger anbefales på 1930-tallet og framover. Den faglige diskursen rommer ulike syn på forholdet mellom kulturelle forbilder og barnets eget uttrykk. Digranes (1934, s. 21) hevder at museet er et viktig sted å oppsøke for å finne impulser i folkekunsten. Det er en utfordring både å kunne utnytte denne "rike kilden" til utvikling av smak og stilfølelse og omsette den i "personlig skapende kraft". Teksten advarer samtidig mot "å ty til lettvinde kopiering" da kopien er "evneløshetens utvei". Digranes avrunder med et beklagende, men oppfordrende sukk: "Den rikdom kunstmuseene våre huser, nytter vi ikke i skolen" (s. 21). Teksten preges av en tenkning der utvikling av formsans og estetisk danning skjer gjennom gode forbilder og speiler et klassisk dannelsesbegrep. Samtidig betegnes tilgangen på gode former som en kreativ ressurs. Utstilling som idétilfang i håndarbeid for jenter blir framhevet i Christiansen (1941). "At elever går til utstillinger er i det hele tatt bra. Det gir dem ideer og næring til deres fantasi. En bør ta dem med til museer og andre utstillinger, også til butikkene" (s. 11). Håvåg (1969) uttrykker samme grunnsyn. Museer og samlinger kan være "motiverende og gje formende impulsar og motiv, særleg for visuelt lagde elevar" (s. 70). Men siden elever er forskjellige, er det usikkert om alle kan gjøre seg nytte av slike besøk på samme måte.

Lowenfeld (1957, 1969) er representant for et motsatt oppfatning. Han advarer mot å bruke voksenkunst og kulturelle forbilder i undervisningen, da det ses som unødvendig og forstyrrende på barnets "self-expression" og utvikling av et naturlig formuttrykk:

If children developed without any interference from the outside world, no special stimulation for their creative work would be necessary. Every child would use his deeply rooted creative impulse without inhibition, confident in his own kind of expression /.../. What civilization has buried we must try to regain by recreating the natural base necessary for such free creation (Lowenfeld & Brittain, 1969, s. 20).

Dette utviklingspsykologiske ståstedet viser seg i begrepet "fri forming" i betydningen fri fra kulturelle forbilder. Norske didaktiske tekster skiller seg fra Lowenfelds syn på forholdet mellom kulturens former og barnets formuttrykk som noe entydig negativt. Når Lowenfeld advarer mot å bruke kunst som forbilde og ser utviklingsstadiene som naturbetinget og upåvirket av historiske bildeformer, representerer Bull-Hansen (1953a) et mer dialektisk syn.

På den ene siden knyttes elevens formende arbeid til nedarvet tradisjon. "Vi vet ellers fra kunsthistorien hvordan kunst til alle tider har vært inspirert av tidligere tiders kunst" (Bull-Hansen, 1953a, s. 66). Men det er ikke snakk om direkte kopiering. Teksten understeker videre at "verdien av det nyskapede beror på hvordan lån og påvirkning er blitt omsmeltet og nyttet i en ny sammenheng". Argumentasjonen er knyttet til form og formvariasjon, ikke psykologi. Tilsvarende synspunkt finnes i forbindelse med utstilling av elevarbeid og påfølgende samtale om formproblemer. Her anbefaler Bull-Hansen (1954) å "føre inn eksempler på kunst, som syner de beste løsninger på liknende problem" (s. 298). Eksempler fra kulturen kan brukes til sammenligning.

Fra kulturens forråd hentes både det gode forbildet og skrekkeeksemplet. Bull-Hansen (1953a, 1954) anbefaler etter krigen videre oppbygning av samlinger som kan stilles ut i klasserommet. "Dessuten kan en ha hyller til noen vakre ting som brukes som modeller, eller eksempler ved formundervisning" (1953a, s. 59). Modellene kunne være både "lødige eksempler" (s. 89) på norsk brukskunst, husflid eller folkekunst (s. 87, 88) og "virkelig vakre bruksting og eksempler på god norsk produksjon av ting som tøytrykk, tapet, keramikk, fajanse" (Bull-Hansen, 1954, s. 306). Også en "samling reproduksjoner /.../ og helst noen originale tresnitt, vil være ypperlig materiale" (s. 306). Hensikten med modelltegning var "en undervisning om *form*", hvor "elevene føres fram til en mer bevisst vurdering av våre bruksting, og grunnlaget legges for en utvikling av deres smak og skjønn" (Bull-Hansen, 1953a, s. 87). Samlingen burde omfatte eksempler på det beste av kvalitetsprodukter i samtiden og inngikk i et pågående estetisk oppdrags- og dannelsesprosjekt.

Bull-Hansen (1953a) framhever at samlingen også bør inneholde eksempler til skrekk og advarsel: "Meget lærerikt er det å ha en samling med negative eksempler til sammenligning. De er ikke vanskelige å finne når en ser hva butikkene kan by fram!" (s. 88). Fagfeltets skrekkabinett kan ses som en didaktisk utgave av redselskabinettet, Chamber of Horror, et lokale hvor det vises grusomme ting, renessansens kuriosasamlinger av spesielle, underlige og rare objekter, kunstkammer (Wunderkammer). Mange av disse private samlingene endte opp i universitetene og ble forløpere for større samlinger og museer. For eksempel arrangerte Henry Cole, grunnleggeren av Victoria and Albert Museum, en utstilling av skrekkeeksempler i London. Lindberg (1988) refererer Ruskin som i et brev fra 1854 uttrykker et ønske om å ha "a room where anybody can go in /.../ and always see nothing in it but what is good /.../ and I want to have a black hole, where they shall see nothing but what is bad" (s. 90). Sitatet viser at såvel det gode som det slette eksemplet hadde klare

didaktiske hensikter. Slike samlinger bærer i seg tidens stil og smak. Som aktuelt forbilde må de derfor stadig oppdateres og forandres. Samtidig endrer foreldede eksempler sin rolle og betydning og blir til historiske eksempler. De innskriver hvordan mote, stil, materialbruk og så videre endres over tid. Eksemplet som didaktisk form er særlig interessant for foreliggende avhandling.

På den andre siden bør valg av kulturelle uttrykk bygge på likhet med barnets eget (alderstypiske) formspråk. Trøttemberg (1934) mener at elevenes opplevelse av og forståelse for kulturuttrykk er betinget av felles trekk med eget arbeid og egne erfaringer:

Vi må huske at barn vil feste sig ved og forstå bare de ting som har trekk felles med et arbeid de selv har utført. /.../ Pikene vil oppleve museene som skattekamre hvor de møter andres erfaringsverdier, og de merker at jo mer man har prøvd, kan og vet, jo morsommere, interessantere og nyttigere er det å hente sig idéer der (Trøttemberg, 1934, s. 71).

Bull-Hansen (1953a, s. 25–43) ser liksom Eng (1959) en viss parallellitet mellom kulturens formutvikling over tid og utviklingen av barnets formuttrykk. I *Barnetegning* (Eng, 1959) flettes artefakter til utviklingstrekk i barnets tegning både utover i teksten og i et eget sluttkapittel (s. 178–201). Barnets formuttrykk på tidlige stadier ses på den måten ikke som ufullkomne eller mislykkede, men som ulike framstillingsmåter ”som hver har sin gyldighet” (s. 46). Et slikt syn får didaktiske konsekvenser for valg av eksempler til bruk i undervisningen, eventuelt på utstilling. Bull-Hansen formulerer dette slik:

Et godt metodisk middel er å lokke fram formverdier ved hjelp av formverdier, dvs. syne elevene arbeider med god løsning fra lignende utviklingstrinn i kunst som det de selv står på, for stadig å påvirke deres sans for kvalitet. Dette er noe helt annet enn å kopiere tankeløst. /.../ Men verdien av det nyskapte beror på hvordan lån og påvirkning er blitt omsmeltet og nyttet i en ny sammenheng (Bull-Hansen, 1953a, s. 65–66).

Femten år senere fremmer Håvåg (1969) tilsvarende syn. Kunst er ”eit godt middel til leing og stimulering. Born som vantar sjølvtilitt, kan sjå lysare på situasjonen når læraren viser dei kunst som er oppbygd etter dei same formskapande prinsippa som deira eiga teikning” (s. 77). Eng (1959) refererer til forskning som uttrykker uenighet om hvor langt parallelliteten i utviklingsmønsteret mellom kulturens og barnets uttrykk strakk seg, og hvordan den kunne forklares (s. 168). Kritik er senere fremmet av danskene Rolf Köhler og Kristian Pedersen (Köhler & Pedersen, 1978; Pedersen, 1997). Her poengteres særlig det problematiske i å se et naturalistisk uttrykk som høyeste trinn i en formutvikling, både i forhold til bildespråk som tegn og kultur og de siste hundre års kunstuttrykk og sosiokulturelle forskning om barnetegning. Ifølge Pedersen (1997) vil derfor en alternativ didaktisk strategitenkning være nødvendig. Den vil måtte handle om å videreutvikle ”repertoirebetragtninger vedr. tilegnelsen af forskellige former for billedsprog og forestillinger om forskelligartede udviklinger, der beror på mere differentierede forestillinger om børn og unge og deres billedmæssige formsprog” (s. 23). Repertoartenkning er

interessant i forhold til foreliggende avhandling.

Også læreplaner innskriver flere syn på forholdet mellom kulturens og barnets uttrykksformer. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* av 1960 bygger på et dialektisk syn og anbefaler at kontakt med "andre barns skapende arbeid og voksenkunsten bør begynne tidlig og i nær sammenheng med barnas eget arbeid" (Forsøksrådet for skoleverket, 1964, s. 257). Slike møter kan "hjelp enkelte elever til å finne fram til *sin* stil" (s. 279). Museumsbesøk og utstilling anbefales som metode i tilknytning til et arbeidsområde (s. 255), som motivering for en oppgave (s. 257), som et "verdifulle incitament i arbeidet" og som "utgangspunkt for nye formingsaktiviteter" (s. 265). I M 74 dempes kunst og formkultur som utgangspunkt for elevens skapende arbeid. Det ideelle utgangspunktet er "egne spontane idéer og forslag" som eleven kan sette ut i livet "uavhengig av andres påvirkning og hjelp" (s. 237). Læreren kan motivere gjennom for eksempel fortellinger eller drama, så de "får lyst til å forme" (s. 237), eventuelt komme med ideer som ligger så nært elevens interessefelt at det tar forslaget opp "som sitt eget" (s. 238). Planen fraråder at læreren "løser problemet for eleven, eller forsøker å påvirke ham i retning av egen smak" (s. 239). M 74 omtaler ikke samlinger spesifikt, men begrepet "inspirasjonsstoff" (s. 240) kan tillegges et slikt innhold. I oppgaven Veteranbil (s. 250) skal elevene for eksempel studere veteranbiler og dekorert folkekunst. Elevens opplevelse, selvstendige vurdering og utvikling av eget personlige uttrykk står i sentrum. M 74 representerer en plan som primært bygger på individualpsykologiske og vekstpedagogiske prinsipper.

M 87 plasserer elevens skapende arbeid i en større kulturell kontekst, noe som medfører "pedagogiske utfordringer og muligheter" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 267). Undervisningen skal gi eleven forståelse av eget arbeid som "individuell og samfunnsmessig form og uttrykk" (s. 263). Formingsrommene bør inneholde samlinger av ulike kulturelle uttrykk, der elevene kan "hente impulser, inspirasjon, og kunnskap" (s. 265) til eget skapende arbeid. Et eksempel på denne tilnærmingen er fra hovedemnet bruksform, der gjenstander fra fortid og nåtid skal samles inn, studeres og stilles ut. Utstilling kan inngå i alle faser av prosessen. Elevens løsninger sammenlignes. Målet for undervisningen er fortsatt å "lære elevene å bruke virkemidlene på en personlig måte" (s. 265), og "personlig uttrykk" vektlegges som vurderingskriterium i en oppsummerende vurdering.

Den nasjonale undersøkelsen av implementeringen av M 87 (EVAL 1) (Carlsen & Streitlien, 1995) viser at under halvparten av lærerne mener at det var viktig eller svært viktig å hjelpe eleven til å se sitt eget arbeid i lys av kulturens uttrykksformer. Likevel rangeres dette som det minst viktige av målene, mens praktisk ferdighet, følelse, fantasi og personlig engasjement kommer på topp. Undersøkelsens spørrehorisont bærer med seg hvordan dikotomien natur og kultur er innskrevet i M 87 og plasserer planen i et spenn mellom to didaktiske posisjoner.

L97 viderefører og forsterker det sosiokulturelle perspektivet i M 87. Inntrykk fra kunst og formkultur er tydeliggjort som impuls og inspirasjon for elevens eget arbeid (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 191, 194, 197) og rommes i relasjonen *oppleve – uttrykke* i fagstrukturen (s. 192). Lærerveiledningen til et samtidig læreverk (Berg m. fl., 1997a) anbefaler å ta utgangspunkt i bestemte gjenstander for videre bearbeiding: "Du trenger ikke være redd for å bruke ideer fra andre. Dere verken stjeler, kopierer eller plagierer, men låner en idé og bearbeider den på deres måte" (s. 54). På postmodernistisk vis legges elevens egen produksjon tett opp til bruk av lånte elementer, men uten at dette begrunnes eller problematiseres didaktisk.

Påfølgende evalueringsundersøkelse (EVAL 2) (Kjosavik m.fl., 2003) berører ikke spesifikt forholdet mellom kulturens former og elevens egen produksjon. Det framgår heller ikke i hvilken grad elever lager egne utstillinger og av hva. I tilsvarende svenske bild- og i sløjdundersøkelser fra 2003 (NU03) svarer 44% at ideer hentes fra "*utstilling eller liknande*" (Skolverket, 2005, s. 52). Det framgår imidlertid ikke hva slags utstillinger eller kilder det er snakk om.

Kunnskapsløftet (K06) inneholder flere eksempler på hvordan eleven kan bruke kunst og formkultur fra ulike tider og steder som utgangspunkt for eget arbeid. Det gjelder både som utgangspunkt for "egne bilder og skulpturer" (2. årstrinn), og i bruk av "formelementer fra ulike kulturer i utforming av gjenstander med dekorative elementer" (7. årstrinn). Planen utdyper ikke hva "bruke som utgangspunkt" innebærer, og mangler didaktisk refleksjon omkring forholdet mellom kulturens former og elevens eget arbeid i forhold til læring og kreativitet. Utstilling nevnes bare i forbindelse med utstilling av eget arbeid. Siden K06 gir generell metodefrihet, er det opp til den enkelte lærer å velge hvordan og i hvilken grad kulturelt referansestoff kan inngå i utstilling av elevarbeid. I foreliggende avhandling står denne problematikken sentralt.

Modellsamlingen

I tiårene rundt 1900 var mer og mindre faste modellrekker vanlig i alle de tre ferdighetsfagene (tegning, håndarbeid for gutter og håndarbeid for jenter) som støtte i undervisningen for både lærer og elev. Lysne (1966, 1988) beskriver hvordan skaperen av sløydbevegelsen i Norge, Hans Konrad Kjennerud, i 1875 kjøpte inn verktøy og modeller til den nyopprettede Fredrikshald sløydforening. Foreningen skulle "arbeide for å fremme husflid og industri" (Lysne, 1966, s. IV). Modellsamlingen bygde på ideer fra den svenske Nääs-sløyden og norsk husflid. Frykt for at de gamle husflidstradisjonene skulle forsvinne som følge av industrialiseringen på 1870-tallet, kombinert med et nasjonalt og romantisk drag i tiden, dannet bakgrunn for en kulturreisning for bevaring av disse tradisjonene (Kjosavik, 2001, s. 27). Til å begynne med tok Kjenneruds "Sløidlære" (Kjennerud & Løvdaal, 1922, 1940) utgangspunkt i modeller, men gikk etter hvert over til modelltegninger (Kjosavik, 2001, s. 49).

I håndarbeid for jenter innførte Marie Rosing en modellrekke i forminsket målestokk på slutten av 1800-tallet. Begrunnelsen var dels økonomisk, dels

praktisk. Modellene var tekniske forbilder og ikke ment å skulle bli til ferdige bruksting. Læring gjennom studier av forbilder sto sentralt (Kjosavik, 2001, s. 50–51). Caroline Halvorsen utviklet egne modellrekker til bruk i hjemmet. Modeller finnes i kjolesømboken (Halvorsen, 1889), strikkeboken (Halvorsen, 1922) og linsømboken (Halvorsen, 1906) samt *Håndbok i kvindelig håndarbeide. Metodisk veiledning ved førsteundervisningen i søm og rissning for barne- og ungdomsskolen. Med over 100 tegninger* (Halvorsen, 1923). Halvorsens instruksjons- og demonstrasjonsmetode og modellrekke, der nytteverdien sto i fokus, var ”praktisk talt enerådende i alle skoler i Norge” (Trætteberg, 1934, s. 25) fram til *Normalplanen* av 1939 (Lysne, 1988). Halvorsens modeller er grunnlaget i *Håndarbeidsboka for skole og heim. Rettleiing i kvinnelig håndarbeid* (Christiansen, 1941). Her finnes både håndarbeidspose, nålebrett, stoppelapp og lappelapp, vaskevott og kjøkkenforkle, modeller som har gått igjen i faglig praksis langt ut i andre halvdel av århundret. Modellrekkene i sløyd og håndarbeid var preget av progresjonstenkning innen teknikk, materialbruk og form. Opplæringen var dominert av praktisk nyttetenkning kombinert med tidens dannelsesideal. Det handlet om både fysisk og åndelig danning.

Det tidlige tegnefaget besto av tegning etter modell (registrerende tegning) eller trinnvis avtegning av lærerens fortegninger på tavlen. Kjosavik (2001, s. 44–45, 57–58) skriver om hvordan Jacob Aall Bonnevie sist på 1800-tallet satte de flinkeste guttene og jentene til å lage noen av modellene til fortegningene. Dels var tegnefaget en opptrening av øye og hånd for å trene en formoppfatning bygd på klassiske tradisjoner, dels hadde det funksjon som støttefag for sløyd og håndarbeid (arbeidstegninger).

Modellene var ikke kopier av klassiske byster og malerier som i kunstakademienes ”beaux-arts”, men modeller utformet eller valgt ut på nasjonalt eller lokalt nivå. De kunne omfatte geometriske former, ulike gjenstander eller naturformer (Kjosavik, 2001). Bull-Hansen (1953a) betegner kvaliteten på de tidlige modellene som ujevn, og ”særlig fra estetisk synspunkt var modellene i planen fra 1914 dårlig egnet til å gi barn begrep om form og farge, når en ser bort fra naturformene, da valget av bruksting i så måte var meget tilfeldig” (s. 104). Både innen tegning og i anvendt tegning (tegning rettet mot sløyd og håndarbeid) ble det igangsatt et samarbeid med håndverk, industri, husflid og kunst for å skaffe modeller av høy kvalitet for å ”komme ut av det stilløshetens uføre vi nu i menneskealdre har ligget nede i. Målet er å vekke den *formfølelse* vårt folk engang har eiet, og finne de uttrykk for den som hører vår tid til” (Bull-Hansen & Esval, 1924, upag.). Videre skulle en smakfull utforming av nye modeller bidra til at barnas ”formfølelse og skjønnhetssans /.../ utvikles gjennom undervisning og opdragelse – like godt som deres intellektuelle evne”. Modellen skulle gi impulser til utvikling av barnets formsans og være ”eksempel på mønstrets karakter” (ibid.) Samlingen av nye tremodeller til Oslo-planen av 1924 omfattet flate, malte tremodeller som kylling og flyndre (4. klasse), gris, kråke og bjørn (5. klasse) og papegøye, ekorn og hjort (6. klasse) (Bull-Hansen,

1928, s. 8). Det ble også laget forslag til beslag og lysestake i jern, enkle ting i keramikk og utkast til møbler og hustyper. Det beste i norsk brukskunst skulle avløse "det dårlige, smakfordervende fabrikkram som altfor lenge har fått fylle våre tegnesaler" (s. 11). Med disse tiltakene beveget tegning seg ifølge Bull-Hansen (1953a) fra å være et ferdighetsfag til "å bli et *åndsfag*" (s. 105).

Et sentralt bidrag til et endret syn på modellrekken kom fra Sverige med Carl Malmsten (Kjosavik, 2001, s. 64–65). Han hadde stor tro på individets skapende evner og var påvirket av blant andre Ellen Keys romantiske pedagogikk. Verken Malmsten eller Bull-Hansen ville bort fra modellrekkene, men ønsket å gi dem en ny mening. Det burde stilles både estetiske og pedagogiske krav til valg av:

de *modeller* som man bruker, at de har verdi som kunstundervisning betraktet, og at de interesserer og griper barn /.../. Ting som er vesensbeslektet med barn, folkekunst, primitiv kunst eller god barnekunst skapt ved innføling i barnets egenart, de vil kunne sette spor og befrukte (Bull-Hansen, 1932b, s. 52).

Parallelt med tegning etter modell speiler didaktiske tekster utover på 1900-tallet et gryende utviklingspsykologisk syn på barns tegning og bruk av forestillingstegning (Kjosavik, 2001). På plannivå kom *fri forming* inn i tegnefaget i *Normalplanen* av 1939 og fortrenget en ensidig kopierende tegnemetodikk. Tegning skulle drives både som *formende arbeid* og som *bundet tegning* (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948). Fritt formende arbeid skulle bygge på barnets iakttagelser, opplevelser og erfaringer, mens bundet tegning innebar registrerende tegning og bygde på tradisjonen med tegning etter modell.

Planen knytter også arbeidsstoffet i sløyd til barnas egen verden og leken. Elevene skal selv velge utformingen av arbeidene sine. Eksempelene på oppgaver er nå ikke tenkt som en fast modellrekke, men "som en impuls for lærer og elev når et arbeid skal velges og planlegges" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, s. 19). Planen understreker at skolene må ha gode samlinger. "Samlingene kan en ha i egne rom, men bedre kan det være å ha undervisningsmidler av ymse slag i korridorer eller på andre steder hvor barna har godt høve til å se dem også utenfor undervisningstimene" (s. 19). Selv om samlingene ikke er bevisst monterte utstillinger, fungerer de som en oppstilling av forbilder med klare didaktiske hensikter:

En rikholdig samling av modeller er det alltid bra å ha i sløyden. Guttene ser da med en gang hvordan tingen tar seg ut ferdig, det faller lettere å bestemme seg for hva de vil lage, og under arbeidet kan det ofte være godt å ha modellen å ty til når de er i tvil. Et skap til modellsamlingen må en da ha gjerne med glassdører (Kjennerud & Løvdal, 1940, s. 6–8).

Ifølge Lysne (1988) var Signy Trætteberg skeptisk til det perfekte forbildet. Modellene skulle være studieobjekter, ikke til kopiering. Hun utviklet derfor en egen type samling av "pedagogiske feilmodeller", som "kunne vekke til ettertanke hvilke konsekvenser ulike feil kan få" (s. 301). Ved å studere hvordan ting er løst på en gal eller dårlig måte, kunne gode løsninger framstå. Som

didaktisk form kan dette kalles det negative eksemplet. Det utgjør en tredje eksempeltype (ved siden av det god eksempel og skrekkeeksemplet) i fagets samlinger.

De didaktiske tekstene synliggjør hvordan utvikling i modellenes utforming, deres funksjon og bruk i undervisningen endres over tid. Modellenes estetiske utforming tillegges gradvis mer vekt ved siden av den tekniske og praktiske. Fra å være et fast pensum bygd på streng progresjon, endres modellene til å bli ideer og impulser for elevenes egne valg.

Massekultursamlingen

Allerede på 1930-tallet ble utviklingen av masskulturen sett som en faglig utfordring. Utstillingen *Kampen mot dragen* i Kunstindustrimuseet i Oslo i 1932 var en kritikk av den kulørte pressens spredning av ulike smaksnedbrytende mønstre og forbilder og et bidrag til skolens estetiske oppdragelse og heving av folks smaksnivå (Kjosavik, 2001, s. 86–87). Bull-Hansen åpnet sin artikkel om utstillingen i Aftenposten slik:

I våre dager vil kinoer, plakater, fotografier og illustrasjoner i bøker og presse gi barna en mengde inntrykk som bidrar til å forme deres forestillinger og begreper. Skolen prøver nu i sin undervisning å nytte ut dette rike stoff som et tilskudd til de tvungne "pensa". Dette tilfang fra livet utenfor er meget verdifullt, også fordi det er barna selv som henter det og bruker det (Bull-Hansen, 1932a).

Bull-Hansen (1932a) mener at det må stilles krav til forbildenes kvalitet "hvis vi skal ha lov til å kalle det oppdragende i denne henseende. Her er et område som trenger å komme under kultur". Utstillingen varsler en kommende utvikling.

Først i M 74 omtales massekulturens former på plannivå og aktualiserer oppbygning av samlinger også av denne typen. Planteksten har følgende formulering: "Formingsundervisningen bør også ta sikte på å øve opp kritisk sans overfor den daglige bildefloppen fra bøker, blad og reklame, film og fjernsyn" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 237). Gjensvaret er her ikke som på 1920- og 1930-tallet å stille krav til estetisk kvalitet, men oppøving av kritisk vurderingsevne. Planteksten viser påvirkning fra en ny kritisk bildepedagogikk, "den polariserende pedagogikken", formulert ved Teckningslärarinstitutet i Stockholm av Gert Z. Nordström og Christer Romilson (1970). Årsutstillingen på Statens lærerskole på Notodden (SLFN) våren 1970 var påvirket av denne svenske utviklingen og representerte et brudd med den tradisjonelle produktutstillingen. Gjennom semiotisk bildeanalyse og polariserende tenkemåter skulle form og innhold kritiseres og bevisstgjøres. Målet var utvikling av et kritisk og bevisst samfunnsindivid. Rekken av litteratur fra Teckningslärarinstitutet (senere Bildlärarinstitutet) viser eksempler på hvordan utstillinger av massekultur kan utformes ut fra en kontrasterende (polariserende) tenkemåte. Bildeanalysen har bidratt til en ny tilnærming til bilder som visuelt språk, også i Norge, og aktualiserte nytt materiale, utstillingsmåter og innhold i utstillingssammenheng.

På 1960- og 1970-tallet oppsto ifølge Pedersen (1997, s. 14–15) et misforhold mellom Lowenfelds utviklingspsykologiske forklaringsmåter på barns bildeuttrykk og observerte bildepraksiser i det danske klasserommet. Massekulturens påvirkning på barns bildeuttrykk krevde ny forskning og teoribygging (Köhler & Pedersen, 1978). Utstillingen *Børns billeder – børns verden* på Vejle Kunstmuseum i 1982 representerer en av mange utstillinger av barnearbeid på danske museer i årene rundt 1980. Utstillingen undersøkte barns ”billeder i en kultursammenheng. Børn er ikke et spesielt folk, men er plassert midt i billedkulturen, og det afspejler sig i deres billeder” (Vejle Kunstmuseum, 1982, s. 4). Et særlig fokus på arbeidenes innholdsside skulle ”vise noget af børns verden med de myter og forestillinger, der ligger bag” (s. 6). I tillegg ønsket man å problematisere den gjeldende danske formingsundervisningen og stille opp noen ”billedpædagogiske handlemuligheder” (s. 5). Katalogens mange didaktiske artikler skulle bidra til å sette undervisningen inn i et historisk og ideologisk perspektiv og drøfte veien videre.

Innflytelsen fra svenske og danske tekster viser seg i senere norske fagplaner. I M 87 formuleres dette slik:

Vår tids bildekultur virker i stigende grad inn på både elevenes forestillingsverden og bildespråk. Det er naturlig at barn og unge søker forbilder og identifiserer seg med den kulturen de opplever i sitt miljø. Her ligger det viktige pedagogiske utfordringer og muligheter (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 267).

Spørsmålet blir hvilke utfordringer dette medfører og hvordan de skal takles. K06 plasserer massekultur innen visuell kommunikasjon, et av planens fire hovedområder (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er interessant for foreliggende avhandling at planens eneste anvendelse av begrepet ”visuell retorikk”, forekommer i forbindelse med den grunnleggende ferdigheten å kunne lese. Visuell retorikk omtales her som noe det er viktig å ”unngå å bli lurt av”. Dette er en utbredt og avgrenset oppfatning av retorikk, som denne avhandlingen skriver seg opp imot.

Temasamlingen

Temasamlingen er en annen type samling i fagfeltet. Gaitskell (1958) trekker fram temautstilling som en ”common method” og påpeker at elevarbeider som gir hvert sitt svar på et motiv eller tema, kan uttrykke ulike erfaringer og innsikter og gi bredere innsikt i emnet. ”Thus, viewing the various statements, the children may gain a broader insight into the topic as a whole” (s. 366). Tema- og prosjektarbeid har vært omtalt, brukt, debattert og evaluert i store deler av det 20. århundret og kan føres tilbake til reformpedagogiske strømninger på slutten av 1800-tallet og utviklingen av arbeidsskolen på begynnelsen av 1900-tallet.

Normalplan for byfolkeskolen av 1939 anbefaler temaorganisert undervisning med ”[s]amling av lærestoff omkring bestemte emner” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1948, s. 8), særlig på lavere klassetrinn. I M 74 er emne- eller temaarbeid et eget område. Formingsarbeid kan ta ”utspring i

emneområder” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 236) og ”munner da gjerne til slutt ut i en eller annen form for utstilling” (s. 246). På mellomtrinnet (4.–6. klasse) kan det utstilles ”[g]jenstander, bilder og forklarende tekster, til en temapresentasjon. Effektbelysning. Kanskje samkjørt med musikk, lydeffekter, lysbilder” (s. 245). Teksten viser en gryende tenkning om utstilling som montasje og sammensatt uttrykk bestående av verbale, visuelle og auditive språkformer, her i en temasammenheng.

I den polariserende pedagogikken er temaarbeid (på utstilling) en del av arbeidsmetoden (Nordström & Romilson, 1970; Nordström, 1975). Metoden, som er en form for prosjektmetodikk, tar utgangspunkt i et bestemt arbeidsområde, for eksempel et begrep eller et tema, og omfatter tre hoveddeler: innhenting av informasjon, analyse (bildeanalyse) og produksjon – oppfølging. Senere ble praksis føyd til som en fjerde del (Nordström, 1975, s. 16). Utstilling inngår i ”den pedagogiske produktionen” og omfatter ”framstilling av konkrete ting som uppsatser, dikter, bilder, filmer, teaterstycken, konserter, tidsskrifter, flygblad, utställningar etc.” (Nordström & Romilson, 1970, s. 92). Metodens prinsipielle fleksibilitet innebærer at utstilling som arbeidsmåte kan inngå i alle hoveddeler og i ulike faser i arbeidet. Temaorganisering av undervisningen står også sentralt i danskenes ”undersøkende praksis”. Ingelise Flensborg og Birgitte Holm Sørensen (1985) presenterer i *Temaer i billedpædagogik eller om at bryde sit mediebillede* et teorigrunnlag for temaorganisering og en rekke konkrete undervisningsforløp. Det understrekes at temaarbeid kan tilby en innholdsmessig bearbeiding av vesentlige forhold i barns liv. Ved å ta utgangspunkt i temaer som angår eleven, ønsker man å tilrettelegge for en nyansert bildeproduksjon bygd på barnas egne erfaringer og ikke på massekulturens klisjeer. Utstilling, for eksempel i form av tablåer, er en viktig del av arbeidet (Flensborg & Sørensen, 1985, s. 17–20, 80–81).

I M 87 er forming i temasammenheng et eget hovedemne. Utstilling nevnes kort under dette hovedemnet, men må heller ses i sammenheng med den fyldige omtalen av utstilling som finnes under hovedemnet vurdere og forstå bilde, skulptur og bruksform. Temaorganisering videreføres i L97 (Haabesland & Vavik, 2000, s. 99–104). En lærerveiledning for 8. klasse (Berg, Farstad, Hodneland, Håberg, Nielsen & Aasgaard, 1997c) oppfordrer til innsamling av materiale i forbindelse med tematiske oppgaver. Et eksempel er innsamling av bilder av boformer i ulike klimasoner og land og sammenligne disse med norske boliger (s. 96). Utstilling nevnes ikke som metode i videre arbeid med materialet, men derimot i forbindelse med tema- og prosjektarbeid:

Gjennom å lage /.../ en utstilling kan dere sette sammen bilder og gjenstander på de utroligste måter. /.../ bildemedier, kunstmalerier, hus, interiør, redskap, industridesign eller andre tema /.../ å visualisere det du har funnet ut i prosjektet, er både lærerikt og spennende (Berg m. fl., 1997c, s. 178–179).

Temaarbeid omtales ikke spesifikt i K06.

Den historiske samlingen

Aktuelle samlinger blir etter hvert foreldede og uaktuelle. De endrer status og blir historiske samlinger. Slike samlinger kan bestå av for eksempel gamle modellrekker, eksempler på elevarbeid, maskiner og verktøy, læreverk, plansjer og undervisningsmateriell. Den historiske samlingen er didaktisk interessant. I en lærerutdanningskontekst vil denne typen samling representere konkret eksempelmateriale i tilknytning til faghistorisk tematikk i undervisningen. Den representerer også et interessant forskningsmateriale. "Teaching and historical teaching collections materialise present and past processes of teaching. Together, they constitute material evidence of the history of knowledge" (Lourenço, 2005 s. 46). Historiske samlinger innskriver fagets historisitet og gir perspektiver på hvordan kunnskapsområdet og dets undervisningsformer har endret seg over tid. Historisk kunnskap kan motvirke historieløshet og gi perspektiver på fortid, nåtid og framtid. Det er en utfordring å bevare og utvikle denne typen samlinger. Dels trengs institusjoner og personer med syn for disse samlingenes verdi, dels trengs lagringsrom og ressurser. Fagsamlinger utfordres i dag av digitalisering og tilgang til stadig flere arkiver på Internett. Det er derfor en fare for at skolehistorisk og fagdidaktisk verdifulle arkiver blir sett på som "uaktuelle" og derfor forfaller eller kastes.

Oppsummering av tekster om utstilling av kunst og formkultur

Kunst og formkultur har to hovedfunksjoner i faget, kunstformidling og forbilde for eget uttrykk. Interessen for kunstformidling kom fra utenfor skolen, fra museer, kunstforeninger og andre interesseorganisasjoner. Museenes egen interesse for formidling har tiltatt gjennom hele det 20. århundret, noe som også viser seg innen forskning.

Skolenes egen formidling kan knyttes til ulike samlinger. Samlinger av kunst og formkultur både utenfor og på skolen reiser didaktiske spørsmål om kunstformidlingens form og innhold og hvordan denne endres over tid. Historiske perspektiver setter lys på endringer i samlingenes innhold, valg av verk, samlingenes orden (kronologi, kunstner, tema, motiv, teknikk) og formidlingens medium fra fysisk utstilling til digital visning. Kunstsamlingen omtales i flere av fagets didaktiske tekster og i alle planer etter krigen. To nasjonale evalueringsundersøkelser av faget i grunnskolen (EVAL 1 og EVAL 2) viser imidlertid at gjennomføringen ikke står i forhold til intensjonene, verken når det gjelder tilgang på museer eller kunstsamlinger på skolen, eller hvordan de blir benyttet.

Modellsamlingen, massekultursamlingen, temasamlingen og den historiske samlingen er andre typer samlinger i skolen som tilbyr materiale til utstillinger. Temasamlingen er en egen type innholds- og motivrelatert samling. Noen er statiske, andre foranderlige, noen historiske, andre nåtidige. Samlinger er fysiske eller digitale. De didaktiske tekstene viser hvordan samlinger endrer seg over tid, og hvordan noen blir uaktuelle og går ut av bruk. Ulike diskurser spiller ulike syn på forholdet mellom kulturens former og barnets eget formuttrykk. De

spenner fra nøyaktig kopiering, til kulturens former som idétilfang og ”inspirasjon” til avvisning av forbilder. De fysiske samlingene utfordres i dag av økende digitalisering. Digitalisering kombinert med avtagende bruk av fysiske samlinger (og utstilling av slike) reiser både didaktiske problemstillinger og spørsmål knyttet til bevaring.

2.6 Utstillingsrommet

Skolens arkitektur og innredning har betydning for hvordan utstilling kan utformes og brukes. Interessen for skolearkitektur og kunstnerisk utsmykning som faktor i oppdragelsen kan føres tilbake til renessansen og den italienske pedagogen Vittorino fra Feltre (1398–1446) (Strømnes, 1970, s. 19). Johan Amos Comenius omtaler i *Didactica magna* (1630) betydningen av at skolebygninger ”tar sig prydlig ut både inuti och utanpå. Inuti skall den utgöras av en ljus, snygg sal med tavlor överallt: portrett av berömda män, kartor, historiska bilder eller ornament av något slag” (Lindberg, 1988, s. 158). At kunst skulle være tilgjengelig for alle, var en av John Ruskins grunntanker. Han foreslo allerede på 1850-tallet å la kunstnere utsmykke offentlige bygg og skoler med kunst, da det er ”just in the emptiest room that the mind wanders most; for it gets restless /.../ and casts about for any possible means of getting out and away” (Ruskin sitert i Lindberg, 1988, s. 82). Lindberg (1988) beskriver hvordan en av de kjente reformskolene i England, Abbotsholme i Derbyshire, rådde over en samling kunstreproduksjoner som var ”omsorgsfullt innredd för att påverka elevernas smak genom att verka som ett harmoniskt hem i stället för en institutionsbyggnad” (s. 89). Den voksende interessen for elevenes estetiske omgivelser rundt århundreskiftet, for eksempel i England og Tyskland, speiles i litteratur og en betydelig innsats fra kunstmuseer og foreninger for å spre kunst og reproduksjoner til skolen (s. 158–160).

I Norge nedfelles interessen for skolearkitektur og kunstnerisk utsmykning i målsettingen til foreningen Kunst i Skolen (1915–30) (Haabesland & Vavik, 1989, s. 27) og i Skoleloven fra 1936. Etter andre verdenskrig speiles en betydelig interesse for skolebygningens estetiske utforming i konkrete forslag og retningslinjer, for eksempel vedrørende tilrettelegging for utstilling i fagenes spesialrom. Metodeverket *Aktuelle problem i folkeskolen* (1954) behandler skolearkitektur i tre artikler, *Skulehuset* av Torleiv Vold, *Skolehus og skoletun* av Gunnar Egeland og *Interiør og møblering i klasserommet* av Torleiv Hellkås. Bygging og innredning av gode og vakre skoler bør inngå i den estetiske oppdragelsesstrategien.

På veggene i skuleroma høver der godt med dekor i ymse fargar og motiv. Serleg gjeld dette veggene i forhall, korridorar og gymnastikksal /---/. Det gjeld å finna ein dugande fagmann som skjønar samspelet mellom arkitektur og dekor, og kan gje inspirasjon til det gode i barnehugen /.../. Borna vernar om dei, og skulen får ein høgre plass i omdømet (Vold, 1954, s. 41–42).

Knut Lofthus og Vera Lilienstam (1970) understreker at formingsrommene ikke må virke ”kjedelige og stereotype. Derfor bør en del av veggplassen frigjøres for

utsmykning” (s. 98). Hellkås (1954) anbefaler derimot å være mer tilbakeholdende med kunstnerisk utsmykning i klasserommene. Her bør det heller satses på skiftende opphengning av ”utmerkete reproduksjoner av verdens mest kjente kunstverker. /---/ Dårlige originaler skal en ikke henge opp der i det hele tatt” (s. 56). I tillegg anbefales god brukskunst ”til glede for øyet og som et morsomt fargeinnslag i rommet” (s. 57). Både det estetisk oppdragende og opplevende er ivaretatt.

Tiltagende bruk av utstillinger gjennom året medførte et behov for rom tilrettelagt spesielt for utstilling av elevarbeid. Bull-Hansen (1953a) foreslår at tegnesalen tilrettelegges for mindre utstillinger av elevarbeid og gode kulturelle forbilder. Miljø- og trivselsaspektet i forbindelse med slike utstillinger blir framhevet:

En del av veggen kan trekkes med strie og nyttes til små utstillinger av elevarbeider og annet gjennom hele året. Brede vinduskarmer med plass til blomster er både hyggelig og hensiktsmessig. Dessuten kan en ha hyller til noen vakre ting som brukes som modeller, eller eksempler ved formundervisning (Bull-Hansen, 1953a, s. 59).

Didaktiske tekster fra England og USA inneholder konkrete forslag til utforming av utstillingsrom, både i klasserom og i korridorer, foajeer eller haller. Gaitskell (1958) påpeker hvor viktig det er å ha utstillingsområder i vanlige klasserom. Verksteder bør ha utstillingstavler for opphengning av bilder og hyller til 3-dimensjonale arbeider. I tillegg foreslår Gaitskell lange arbeidsbord som kan stå fritt i rommet og fungere ”even for displaying completed work” (s. 116). Til utstillinger utenfor klasserommet anbefales løse vegger (panels) og montre (display cases), alt med egnet belysning (s. 375–379). Conant og Randall (1959) tar opp rominnredning i et eget kapittel. Teksten omtaler utstillingsrom som innebygde montre med løse hyller og åpning til den ene siden eller begge sider (s. 241) og utstillingsskjermer (display boards) med skikkelig belysning (s. 271).

Norske fagfolk griper til de samme formene. Berg (1954) har en detaljert omtale av ”håndarbeidsrommet”. Veggene ”må være forsynt med lister til opphenging av modeller og tegninger. En kan også ramme inn en del av veggen, og kle den med lys strie til ”opphengstavle” ” (s. 333). Også Lofthus og Lilienstam (1970) anbefaler store opphengstavler i alle formingsrom så man ”enkelt og effektivt kan henge opp ulike elevarbeider” (s. 98) og ”alle elever i en klasse kan stille ut samtidig”. I tillegg nevnes utstillingsmontre, ”særlig for elevarbeider”. Tegnerom bør ha opphengstavler på alle ”ledige veggflater og eventuelt skapdører” (s. 99). Rommenes utforming og plassering skal være normert ut fra praktisk-økonomiske og pedagogisk-psykologiske forutsetninger. Rommene bør derfor ligge i nærheten av hverandre, og en ”utstillingshall, åpen plass eller et bibliotek kan være et naturlig kontaktpunkt mellom aktivitetene” (s. 97). Her viser en samtenkning av de tre store materialområdene i faget seg i den arkitektoniske utformingen. Tanken om felles møtesteder står i kontrast til eldre skolearkitektur, der sløydsalen gjerne var plassert i kjelleren, mens håndarbeids- og tegnesal befant seg lenger oppe i etasjene. Eksempler på plantegninger av engelske skoler med store arealer avsatt til ”display, exhibition” eller ”exhibition

gallery”, representerer tilsvarende samtenkning av fagrom og variert tilrettelegging for utstillingsvirksomhet.

Tekster fra flere land viser en sammenfallende tenkning om hva som er egnede steder for utstilling i fagfeltet. Det skilles mellom utstillingsrom som klasserom, haller, foajeer og korridorer. Utstillingselementer som vegger kledd med strie, faste og løse utstillingstavler, hyller, montre og bord går igjen. En viss type utstillingsestetikk i skolen tar form.

Rommets utforming og innredning nedfelles også i planverket. M 87 fastslår at rommene ”bør ha utstillingsplass for elevarbeider og samlinger” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 267). Dette videreføres i L97 der utstillingsplass, opphengstavler og hyller omtales i veiledningsheftet (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1997, s. 26). Utstillinger av originalkunst eller reproduksjoner i skolebygningen, som har vært mye omtalt på hele 1900-tallet, er fraværende.

Manglende omtale av det estetiske miljøet i senere planer og læreverk betyr imidlertid ikke at interessen for den arkitektoniske utformingen er borte. *St.meld. nr. 61 Kultur i tiden* (Kulturdepartementet, 1991–1992) ønsker å gi arkitektur en mer sentral plass og at det som bygges, ”holder en høy estetisk standard” (s. 16). Satsingen omfatter opprettelse av Norsk Form i 1992, innføring av Skolebyggprisen i 1998 og en avsetning av 1,5% av byggesummen i offentlige bygg i Norge, inklusive skolebygg, til kunstnerisk utsmykning i regi av KORO (Kunst i offentlige rom).

Den entusiasmen som preget planer og didaktiske tekster etter krigen, står i kontrast til realitetene i praktisk gjennomføring. EVAL 1 (Carlsen & Streitlien, 1995) viser at det er ”så som så med utstillingsplass ved mange skoler”. Nesten halvparten oppgir at det er små eller ingen muligheter for å stille ut, noe som kan være med på å forklare den begrensede bruken av utstilling i faget. Undersøkelsen sier ingenting om i hvilken grad bedre romforhold ville stimulert til økt bruk.

To norske hoved-/masteroppgaver tar opp utformingen av klasserommets fysiske miljø. Munthe-Kaas (1987) omtaler kort ”gode utstillingsmuligheter” (s. 52) som en del av klasserommets innredning, konkretisert som ”fine tavler for oppheng” (s. 60–61) og ”hyller” (s. 198), mens ”montasjer, utstillingsplasser og utstillingsmåter” (s. 187) er knyttet til utstilling av elevarbeid. Munthe-Kaas går verken inn på utstilling som form eller problematiserer bruk av utstilling didaktisk. Underthun (2002) undersøker et utvalg nyere skolearkitektur med særlig vekt på utforming av arealer for kunst og håndverk. Funn viser at både skolenes fellesarealer og spesialrom er ganske tradisjonelt og ujevnt tilrettelagt for utstillingsvirksomhet. Lærerne ønsker seg bedre forhold for utstilling av elevarbeid, som veggstavler, montre og hyller. Underthuns forslag til endring av en av de undersøkte kunst- og håndverksavdelingene omfatter da også faste og mobile utstillingsvegger og montre som åpner for fleksibel organisering og bruk. Oppgaven omtaler kun utstilling av elevarbeid og ikke utstilling av skolens

samlinger i en undervisningssammenheng. Den bekrefter funn fra de to nasjonale evalueringsundersøkelsene av faget i Norge.

2.7 Sammenfatning av utstilling som emne i didaktiske tekster og tekster om didaktikk

Et retorisk perspektiv på didaktikk omfatter kjennskap til tradisjonen. Kapitlet undersøker fagfeltets utstillingstradisjon slik den er nedfelt i et utvalg av feltets didaktiske tekster. Utstilling i faget kan inndeles i to hovedtyper: utstilling av elevenes skapende arbeid og utstilling av kunst og formkultur.

Utstilling av ferdig elev- og studentarbeid er den ene hovetypen utstilling. Denne er brukt gjennom hele faghistorien enten som årsutstilling eller som løpende utstilling gjennom året. Årsutstillingen, en evalueringsutstilling ved skoleårets slutt, har vært vanlig i grunnskolen (folkeskolen) i perioder med formell vurdering i fagfeltet, men har vært anvendt sammenhengende i lærerutdanningen. Siktemålet har dels vært å gi læreren, eleven selv eller foreldrene en tilbakemelding på resultatet av arbeidet gjennom året, dels har utstillingen fungert som visningsvindu utad. I fagfeltets tidlige lærestoffsentrerte periode viste utstillingen i hvilken grad eleven lyktes i å kopiere gitte modeller. Utviklingen av en barnesentrert og utviklingspsykologisk basert didaktikk brakte elevens egne tanker, ideer og uttrykk i sentrum. Utstillingenes produkter omtales som "personlig uttrykk" som gjenspeilte det enkelte barns "modning og vekst". I dag finnes eksempler på at årsutstillingen igjen er tatt i bruk som et faglig visningsvindu. Etter 2. verdenskrig er løpende utstillinger gjennom året den vanligste formen. Produktutstillingen dominerer, men en utstilling kan også omfatte prosess "fra idé til ferdig produkt". Den didaktiske retorikken domineres av begreper som formidling og estetisk opplevelse, økt selvillit og motivasjon, læring og utvikling. Tanker om sosial påvirkning speiles når det sies at elevene kan lære av hverandres uttrykk, en læring som kan forsterkes gjennom samtale og refleksjon.

Økende interesse for kulturell påvirkning i elevenes bildeuttrykk rundt 1970 aktualiserte utstilling av elev- og studentarbeid i samspill med kulturens former. Elevens eget arbeid kunne derved gis en kulturell referanse og synliggjøres i kulturell kontekst. Når det sies at det skal lages utstilling "fra idé til ferdig produkt", er det likevel uklart om og i hvilken grad den skapende prosessen skal framstilles som "egen" (og autonom), eller om formarbeidets kulturelle referanser skal inngå i utstillingen. Den didaktiske retorikken består av en blanding av reformpedagogisk, utviklingspsykologisk og romantisk tenkning ispedd gryende sosiokulturelle perspektiver.

Utstilling av kunst og formkultur er den andre hovetypen utstilling. Flere didaktiske tekster fra 1930-tallet til i dag oppmuntrer til oppsøkende virksomhet og aktiv bruk av museenes utstillinger. Et sentralt aspekt ved kunst og formkultur i fagfeltet handler om hvordan elevene kan møte, bli kjent med, lære noe om og oppleve kunst og formkultur. Dette utgjør fagets reseptive side. Kunst

og formkultur finnes og ordnes i ulike samlinger på skolen. De kan være historiske eller nåtidige, fysiske eller digitale, statiske eller dynamiske. Skolens samlinger av kunst, modeller, massekultur, foruten tematiske og historiske samlinger har forskjellige didaktiske funksjoner og innskriver ulike didaktiske ståsteder. Kunstsamlingens didaktiske funksjoner kan dels knyttes til kunstformidling og kunstopplevelse utenfor eller på skolen, dels til en funksjon som (godt eller dårlig) forbilde, eller "impuls" og "inspirasjon" til eget formingsarbeid. Dominerende kriterier for valg av hva som bør oppsøkes eller stilles ut, er kunstnerisk kvalitet og didaktisk relevans. Når kunst eller formkultur trekkes inn i elevenes eget arbeid, uttrykker sentrale tekster etter krigen at det bør være et visst samsvar mellom formspråket i den valgte kunsten og elevenes eget uttrykk og utviklingstrinn. De to siste planene for grunnskolen (L97 og K06) opererer ikke med slike føringer når kulturens uttrykksformer skal brukes "som utgangspunkt" for elevenes eget arbeid. Den didaktiske refleksjonen om forholdet mellom kopiering og "eget uttrykk" er her mer vag.

Gjennomgangen av fagets didaktiske tekster og tekster om didaktikk i dette kapitlet synliggjør hvordan utstilling er tenkt og tenkt brukt i faget over tid. Tekstene sier at både lærere og elever skal lage utstilling. Men de sier først og fremst *at* det skal lages utstilling og i noen grad *hva* slags materiale som skal stilles ut. De problematiserer eller reflekterer sjelden over *hvordan* det stilles ut, utstillingens form. Formproblematikk finnes, i den grad den tas opp, i formuleringer knyttet til estetikk og utstillingsteknikk. Det skal stilles ut ryddig og ordentlig. Enkelte tekster påpeker at det å lage utstilling er formende arbeid, og at selve utstillingen kan gjøres til gjenstand for vurdering. Her omtales selve utstillingen som estetisk form. Det forekommer også formuleringer som beskriver elevens kunnskaps- og bevissthetsnivå og en viss progresjonstenkning i forhold til å lage utstilling. Men en utstillings konkrete utforming og forholdet mellom form og innhold, sies det ingenting om. De valgte tekstenes knappe omtaler av didaktiske utstillinger gir således lite konkret hjelp til lærere og elever i utstillingsarbeidet.

Den foreliggende avhandlingen plasserer seg i dette utforskede feltet og studerer det å lage utstilling som en måte å lære og formulere kunnskap på, som *didaktisk form*. Empirien omfatter eksempler på sluttutstillinger og består dels av ferdige arbeider alene og dels av arbeider i kombinasjon med kunst og formkultur. Utstillingene representerer henholdsvis utstillingen som visningsrom og utstilling som arbeidsprosess, hvorav den siste kan ses som en blandingsform av de to hovedtypene utstillinger omtalt i dette kapitlet.

3 Et retorisk lesegrep

Avhandlingen undersøker hvordan didaktikk er innskrevet i utstillingens retorikk. Å studere en utstillings didaktikk innebærer problematisering av form, innhold og kontekst. En utstilling er en sammensatt fysisk og visuell form. Den omfatter både det valgte materialet (utstillingens hva) og måten dette presenteres på (utstillingens hvordan). Innholdet står i et dialektisk forhold til utstillingens estetikk og utstillingsteknikk, som omfatter utvalgt materiale, organisering, bakgrunn, underlag, rom og lyssetting. Utstillingens form forholder seg også til tid og sted, avsender og mottaker. Gjennom kombinasjoner og variasjoner utfordres forskjellige lese måter, og intenderte og ikke-intenderte budskap kan leses.

En formbasert didaktikk kaller på en formbasert teori. Kapitlet skriver fram en topologisk måte å lese en utstillings form på som kobler et utvidet tekstbegrep med et produksjonsetetisk og et didaktisk perspektiv. Til sammen utgjør disse utstillingens retorikk. I kapitlet vises det også til andre nordiske prosjekter som er opptatt av utstilling og/eller estetiske læreprosesser som didaktisk forskningsfelt.

3.1 Utstilling som sammensatt tekst

Tekst som begrep er vanligvis forbundet med skrift, det som er skrevet. I denne avhandlingen ses utstilling som en sammensatt tekst, som kan bestå av arkitektoniske og romlige, visuelle og auditive, kinestetiske og verbale språkformer. Begrepet sammensatt tekst bygger på et utvidet tekstbegrep, som nå er blitt vanlig innen språk- og mediefag. I gjeldende læreplan for grunnskolen (K06) ble for eksempel det utvidede tekstbegrepet nedfelt i planen for norsk som et eget hovedområde kalt sammensatte tekster. I en utstilling spiller språkformene sammen på ulike måter, men de kan ikke erstatte hverandre.

Tekst, av *textere* (lat.), betyr ”veve”, *textum* (lat.), ”det vevde, sammenflettede” (Lothe, Refsum & Solberg, 1999, s. 250). Forståelsen av en tekst som et nettverk eller en vev innebærer ”at teksten oppfattes som et *intertekstuel* rom, en mosaikk av sitater, en stadig dialog med andre tekster” (Kittang, 1993, s. 100). En forutsetning for å kunne lese det intertekstuelle spillet er at teksten det vises til, er kjent for leseren. ”Hvis en vil gjøre en tekst til gjenstand for retorisk kritikk, må en prøve å gå inn i den kulturen som uttrykker seg gjennom teksten og gir uttrykk til teksten, så en blir seg bevisst tekstens intertekst” (Kennedy, 1995, s. 321). En særlig form for intertekster er *paratekster*, av *para* (gr.), ”ved siden av” (Genette, 1997b; Lothe m.fl., 1999, s. 189), som betegner tekster som ikke eller bare delvis er en del av hovedteksten. Ifølge Dag Solhjell (2001, s. 26–28) kan paratekster i en utstillingssammenheng være tekster som peker inn mot kunstverket, som en tittel eller en plakate, eller tekster som peker utover verket til

dets ytre kontekst, som kunstretninger eller andre kunstnere. En paratekst kan derfor ses som et terskelfenomen knyttet til overganger. En tekst kan også hierarkiseres på ulike nivåer. I en utstilling kan objektene leses som ett nivå, mens en verbaltekst som består av refleksjoner over andre tekster, for eksempel en studentlogg, er et annet nivå. Studentloggen er her en *metatekst*, av *meta* (gr.), som betyr mellom, over eller etter. Et nyansert og utvidet tekstbegrep vil i denne avhandlingen bidra til å identifisere ulike teksttyper i en utstilling og fastsette deres plassering og funksjon i teksten. Å lese en utstilling som tekst eller vev åpner for å se mange lag og sammenhenger, og på den måten oppdage ulike intenderte og ikke-intenderte budskap.

Et eksempel på et svensk forskningsprosjekt der utstilling studeres som tekst, er det treårige prosjektet *Museet, utställningen, besökaren. Meningsskapande på en ny arena för lärande och kommunikation* (2007–2010)²³ ved Stockholms universitet. Prosjektet fokuserer på museet som institusjon og kunnskapsfelt, på hvordan det kommuniserer med publikum og på publikums respons. Eva Insulander gjør i artikkelen *Döden och besökaren. Lärande i en museiutställning* (2008) rede for hvordan museumsutstilling kan fungere som sted (ressurs) for læring. Tematikken følges opp i avhandlingen *Tinget, rummet, besökaren. Om meningsskapande på museum* (Insulander, 2010). De valgte utstillingene representerer en type ”nye” utstillingsformer, som proklamerer demokratisering og en mer aktiv publikumsdeltakelse i et museum som ønsker å framstå dynamisk og samtidsrettet. Insulander utforsker publikums resepsjon av to konkrete historiske utstillinger og analyserer hvordan utstillingens ulike formspråk (ressurser) anvendes i meningsdanning og læring ut fra en multimodal og sosialemiotisk tilnærming. Avhandlingen har et dobbelt sikte: å belyse utstillingene som form (design) og resepsjonen av denne, og å undersøke hvordan læring skjer og viser seg gjennom remedierende aktivitet hos publikum i etterkant.

I motsetning til eldre formidlingsstudier, som ifølge Insulander (2005) ofte opererte med en lineær kommunikasjonsmodell, leser en del nyere forskning utstilling som multimodal tekst med fokus på formmessige og estetiske sider og meningsdanning (Insulander, 2005, 2008, 2010). Forskningen er særlig interessant for foreliggende avhandling, idet den representerer en alternativ inngang til å studere utstilling som tekst. Insulanders prosjekt inngår imidlertid i en museums kontekst med vekt på resepsjon, mens foreliggende avhandling inngår i en skolekontekst og har en produksjonsetetisk vinkling.

3.2 Utstilling som estetisk form og uttrykk

Avhandlingen beveger seg i et utvidet estetikkbegrep, som går utover det tradisjonelle kunstfeltet og omfatter sammensatte uttrykksformer, der kunst og hverdagestetikk flyter over i hverandre. Dette utvidede estetikkbegrepet gjenspeiler vår tids mangfold av estetiske praksiser, for eksempel utstillinger.

²³ http://www.didaktikdesign.nu/museet_ut_besokaren.htm. (Lest 20.11.2014).

Ifølge Bale (2009) er estetikk i dag både en filosofisk gren og et disiplinoverskridende fagfelt, som befinner seg mellom filosofi, ulike kunstvitenskaper og en allmenn sanselære. Dette utvidede fagfeltet rommer en fornyet interesse for estetikk forstått som sanselig erfaring slik denne ble utviklet av Alexander Gottlieb Baumgarten i *Aestetica* (1750–1758). Estetikk, av *aisthesis* (gr.), betyr fornemmelse eller sans og *aisthetikos* (gr.), sansende. Før Baumgarten var *aistetike episteme* den ”lære som har å gjøre med sansene, opptatt av å studere filosofiske problemstillinger knyttet til alle typer sansning” (Lothe m.fl., 1999, s. 68). Hos Baumgarten ble denne typen erkjennelse snevret inn og knyttet til den litterære poetikken, å ”kunne kombinere et mangfold av sanseinntrykk til et hele, enten det gjelder ord eller bilder” (Bale, 2009, s. 11). Den hadde egenverdi og besto av to deler: praktisk utøvelse og allmenn teori. At Baumgartens estetikkbegrep rommer både sanselig erfaring, praksis og teori, er interessant for foreliggende avhandling.

Det produksjonsestetiske perspektivet hos Baumgarten utviklet seg imidlertid raskt i en retning som var mer opptatt av kunsten fra betrakterens ståsted, en resepsjonsestetikk (Bale, 2009). Immanuel Kants innføring av smaksdommen, som hos han særlig kjennetegnes ved en følelse av velbehag hos betrakteren, og Friedrich Hegels innsnevring av det estetiske til kunst og kunstfilosofi, medførte en dreining av estetikken fra produksjon, sanselig erkjennelse og et skjønnhetsbegrep som var innebygd i verkets form og orden (for eksempel det gyldne snitt), til en mottakerestetikk med vekt på betrakterens rolle. Kunst ble nå bærer og formidler av ”evige verdier” og det sublime. Det ferdige kunstobjektet sto sentralt, og oppmerksomheten ble rettet mot mottakerens sensibilitet og åpenhet for verket, hvordan det kan tilrettelegges for kunstopplevelse, hvordan blikket kan trenes til å få øye på det sublime og eventuelt å kunne beskrive dette. I dag rommer et utvidet estetikkbegrep både kroppslige og mentale erkjennelser. Estetisk erfaring forstås i en videre betydning som en samhandlingssituasjon i en større historisk og kulturell kontekst mer enn som resepsjon av enkeltverk.

Utviklingen av Baumgartens estetikkbegrep kan knyttes til det begynnende skillet på 1600-tallet mellom *ars* og *tekhne*²⁴ der *ars* (Art/kunst) omfattet maleri, skulptur og arkitektur mens *tekhne* (teknikk/håndverk) besto av arbeid innen materialområder som tekstil, tre, leire og metall. Begrepet *tekhne* forfalt utover i opplysningstiden. Det ble redusert til teknikk og knyttet til de resterende håndverksfagene, som metallarbeid, veving og skreddervirksomhet. Det oppsto dermed et hierarki mellom kunst på den ene siden og håndverk, industriell produksjon og kitsch på den andre. Det produksjonsestetiske perspektivet i *ars* kom etter hvert i skyggen av romantikkens geni- og originalitetstenkning, indre inspirasjon og kreative personligheter og framveksten at den moderne naturvitenskapen.

²⁴ Det er interessant at NordFos serie for forskningsrapporter har fått navnet *Techne*. Her knyttes begrepet til den nordiske sløydtradisjonen. Forbindelsen mellom sløyd/sløjd og *tekhne* utvikles ikke videre her.

Faget og fagbetegnelsen kunst og håndverk kan ses som en hybrid som bærer med seg dette historisk betingede skillet. Dikotomien originalitet versus kopiering gjenspeiler romantikkens idé om indre inspirasjon og skapende personligheter som en motsats til kopiering og teknisk øvelse. Andre dikotomier i faget er skillet mellom teori og praksis, det visuelle og det verbale (Brønne, 2009; Lutnæs, 2011), kunst og pedagogikk, fag og formidling (Nyrnes, 2008). Dikotomiene innskriver også ulike perspektiver på danning og kreativitet.

I dag synes kunst og håndverk igjen å nærme seg hverandre. Det viser seg blant annet gjennom begrepet kunsthåndverk, sammenslåing av de gamle kunstakademiene og kunst- og håndverkskolene innen større statlige kunsthøgskoler og en økning av kunsthåndverk utstilt på linje med og som kunst i kunstmuseer og gallerier (Gali, 2015; Veiteberg, 2005). Det er innen dette sammenslåtte feltet at kunstnerisk utviklingsarbeid og forskning nå utvikles.

Flere nordiske forskningsprosjekter er opptatt av estetiske læreprosesser som en del av strategien for å styrke kunstoffagene i skolen. Hansjörg Hohr og Kristian Pedersen søker i *Perspektiver på æstetiske lærerprosesser* (1996) å utvikle en erkjennelsesteoretisk forståelse og legitimering av fagene. Didaktikken plasseres i relasjonen elev – fag/kultur, i ”hva der sker eller gerne skulle ske i æstetiske læreprosesser – forstået som børns og unges interaksjon med æstetiske kulturudtryk” (Hohr & Pedersen, 1996, Forord). De teoretiske perspektivene bygger på en forståelse av kognisjon og virksomhet som interaksjon mellom mennesker og kulturformer, der det estetiske omfatter både læring, utvikling, erkjennelse og danning. Bildearbeid ses som en lærings- og dannelsesprosess, der ”billeder bliver til i en dialektisk formidling mellem den individuelle erfaring og det kollektive univers af betydninger, der er formuleret i billedsprog” (Hohr & Pedersen, 1996, Forord). Hohr og Pedersen nevner eksempler på hvordan kunnskaper og betydninger er innebygd i formen og i formende prosesser slik disse er utviklet i kulturer over tid. En stol er ”resultatet af flere tusind års formarbejde, og den rummer et helt univers” (Hohr & Pedersen, 1996, s. 13). Dette aspektet ved formarbeid er relevant og interessant for foreliggende avhandling.

Et svensk bidrag til utvikling av estetiske læreprosesser som didaktisk forskningsfelt, er antologien *Estetiska lærprocesser* (Lindstrand & Selander, 2009). Med utgangspunkt i konkrete praksiser innen dans, musikk, film, gymnastikk, bilde og street art studeres estetiske prosesser og estetikk som et aspekt ved all læring og kunnskapsproduksjon. Den teoretiske og didaktiske grunnlagstenkningen, kalt didaktisk design, utvikles i Rostvall og Selander (2008) og Selander og Kress (2010). Didaktisk design kombinerer sosialesemiotikk, multimodalitet, design og didaktikk. Læring ses i en institusjonell og sosial kontekst, der også bedømmelse finner sted. Design brukes her som et aktivt og dynamisk begrep, som innebærer produksjon av nye måter å se eller ordne verden på, samt kritisk refleksjon over denne produksjonen (meta-design). Det innebærer å ”skapa något nytt, eller att omskapa och bruka något på ett nytt sätt” (Selander & Kress, 2010, s. 21).

Didaktisk design omfatter også stedet og de sosiale forholdene der læring skjer, og ”hur man kan forma sociala processer och skapa forutsättningar för lärande” (s. 24). Læreren ses som en designer av egen undervisningssituasjon og vurderingspraksis, design *for* læring. Slike situasjoner involverer makt. Design *i* læring omfatter derimot individets egne læringsstrategier (repertoar) i ulike situasjoner, der selve læreprosessen gis oppmerksomhet gjennom de valg som gjøres, både det som velges og det som velges bort. Selve læringen kommer i fokus og viser hvordan individet ”ständigt återskapar (re-designar) information i egna meningsskapande processer” (s. 24). Læringsbegrepet knyttes til meningsfull læring i sosial kontekst, samhandling og deltakelse, og innebærer en utvidelse av læring og kunnskap til mer enn oppnåelse av på forhånd oppsatte mål.

I forhold til foreliggende avhandling har det sosialsemiotiske perspektivet både likheter og ulikheter. Retorikk og semiotikk representerer ulike innganger til språk. Begge rommer et vidt språkbegrep. Men der sosialsemiotikk er opptatt av språk som betydningsbærende tegn og meningsdanning i sosial kontekst, er et retorisk ståsted rettet mot den språklige utformingen i situasjonen. I begge tilfeller handler det didaktiske om konstruksjon av form/innhold og refleksjon. Et sosialsemiotisk syn på didaktikk rommer likevel et tradisjonelt syn på didaktikk som en relasjon mellom elev, lærer og lærestoff i en kulturell, institusjonell og sosial kontekst. Foreliggende avhandling legger også vekt på hvordan læring foregår språklig og i kulturell kontekst, men skiller seg fra Høhr og Pedersen (1996) ved at den verken fokuserer på personens følelser, opplevelser og livserfaringer eller sosiale relasjoner.

Nyere norske forskningsprosjekter som interesserer seg for mediet og den skapende prosessen, er *Aesthetics at work* (2004–2006)²⁵, *Media Aesthetics* (2004–2008) (UiO) og *Medieestetikk – materialitet, praksis og erfaring* (2003–2008) (Norges Forskningsråd/UiO). Sistnevnte prosjekt ble avsluttet med blant annet utstillingen *Ghost in the Machine* på Kunsternes Hus i Oslo i 2008. Prosjektet *The Archive in Motion* (2011–2013) (Nasjonalbiblioteket, UiO og Stockholms Universitet) tar opp arkiveringsproblematikk i både et historisk og nåtidig lys, med særlig fokus på hvordan en ny utvikling av lagringsmedier, herunder digitale, endrer tidligere lagringspraksiser og aktiviserer spørsmål knyttet til tilgang og stabilitet og hva som er verd å ta vare på for fremtiden. Prosjektene har bidratt til utvikling av medieestetikk som et nytt og voksende fag- og forskningsområde, både nasjonalt og internasjonalt. Det springer ut av den nye medie- og informasjonsteknologien og hvordan den preger dagens samfunn, kultur og estetikk. Forskingen er opptatt av mediets betydning for hvordan noe framstår, formidlingens materialitet og teknologi, og de medieerfaringer det aktuelle uttrykket innebærer. Området er tverrfaglig og står i dialog med andre disipliner, der en kan utfordre og lære av hverandres

²⁵ Prosjektet resulterte blant annet i utgivelsen av artikkelsamlingen *Aesthetics at work* (2007): ([http://nordicom.statsbiblioteket.dk/ncom/da/publications/aesthetics-at-work\(fc90b700-6068-11dc-b14a-000ea68e967b\).html](http://nordicom.statsbiblioteket.dk/ncom/da/publications/aesthetics-at-work(fc90b700-6068-11dc-b14a-000ea68e967b).html) (Lest 23.1.2016)).

tilnærmingsmåter og kunnskapsformer. Gjennom medieestetiske analyser studeres konkrete praksiser og framtredelesformer. Prosjektene syn på estetikk samsvarer med det greske begrepet *aisthesis* som en sanselig og situert erfaring, med både kulturelle og historiske dimensjoner. Forholdet mellom betrakter og objekt ses som et estetisk møte eller en estetisk situasjon, der mediets betydning for hvordan noe framstår, blir vektlagt. Forskningen åpner for nylesninger av kunst- og kulturhistorien som teknologi- og mediehistorie. Disse prosjektene er interessante for foreliggende avhandling. De fokuserer både på mediets uttrykksformer og på arkivproblematikk, noe som har relevans for kunst og håndverk på utstilling.

3.3 Utstilling som retorikk

3.3.1 Retorikk som produksjonsestetikk

Avhandlingen henter sin produksjonsestetiske teori i retorikken. Et produksjonsestetisk perspektiv kan spores tilbake til Aristoteles, der *episteme poietiké* (poietike *tekhne*, *ars poetica*) utgjør en produktiv kunnskap, *tekhne* (Bø-Rygg, 1993; Nyrnes, 2008, s. 14–15). *Tekhne* (gr.) (lat. *ars*) betyr ”kunst”, ”produktiv kunnen”, ”kunnskap om hvordan en lager noe” (Andersen, 1995, s. 11; Kennedy, 1995, s. 309–310) og forstås av Aristoteles som ”en intellektuelt begrundet kunnen, der lader sig meddele systematisk som en sammenhengende lærebygning” (Fafner, 1991, s. 61). Den omfatter et begrepsapparat, et regelverk og en metodikk. *Tekhne* er ikke noe som finnes på forhånd, før produksjonen. I *tekhne* knyttes praktisk og teoretisk innsikt sammen i skapende arbeid.

Klassisk retorikk er en produksjonsestetikk for verbalspråket utviklet av grekerne og romerne i antikken. Sentralt i denne utviklingen sto Aristoteles, Quintilian og Cicero (Andersen, 1995; Fafner, 1991; Lindhardt, 1987, 1989). *Retorikk*, av *rhetor* (gr.), taler, *rhetorike tekhne* (gr.), talekunst, er en ”klassisk teori om talekunst, metode for overbevisende offentlig tale og/eller kunstferdig utnyttelse av språket” (Lothe, 1997, s. 215). Retorikk fanger språkets teknologiske, håndverksmessige side og vektlegger hvordan stoffet ordnes, språkets hvordan-side. Retorikk er en overtalelseskunst og en danningsteori. Den er den eldste pedagogiske tenkningen i vestlig kultur. Det store didaktiske prosjektet var å utnytte verbalspråkets muligheter til å bli en god taler, og var knyttet til demokratiutviklingen i samfunnet. Teorien er praktisk orientert og beskriver de oppgaver og utfordringer en taler står overfor når han skal utforme en virkningsfull eller målrettet tale. Retorikkens fem faser (*partes*) er på latin: *inventio* (finne momenter og argumenter), *dispositio* (ordne og fordele stoffet), *elocutio* (språklig-stilistisk bearbeidelse), *memoria* (huske, få et fast grep på det hele) og *actio* (uttale og framføre på en hensiktsmessig måte) (Andersen, 1995, s. 43). *Actio* er retorikkens definitive praksisdimensjon. Det retoriske språket er orientert mot tilhørerne og skal være høvelig (*aptum*) for noen i en bestemt situasjon (*kairos*). Idealet er helhet, og at ”innhold og uttrykk, stoff og form, sak og ord skal stå til hverandre” (Andersen, 1995, s. 16). Faseteorien representerer

ifølge Nyrnes (2004) et strategisk perspektiv på bruk av verbalspråket som et redskap og utgjør retorikkens første grunnleggende dimensjon. Lindhardt (1989, s. 7) påpeker at redskapsmetaforen bygger på forestillingen om at brukeren selv kan bestemme når og hvordan han vil bruke språket.

Men språket er ikke bare et redskap. Det er "et livsrum, hvori vi utfolder os" (Lindhardt, 1989, s. 9). Det topologiske utgjør retorikkens andre og romlige dimensjon (Nyrnes, 2004). *Tópos* (gr.) (pl. *tópoi*), (lat). *locus* (pl. *loci*) betyr "sted" eller "geometrisk sted", og er det sted "hvor taleren kan finne bestemte typer argumenter eller argumentasjonsmønstre, også brukt om argumentene selv" (Eide, 2004, s. 133). Begrepet finnes i "topografi" og "lokalitet". En samling av *topoi* utgjør en topologi. Toposlæren (topikken) danner kjernen i retorikkens første arbeidsfase, *inventio*. Retorikkens strategiske og romlige dimensjon henger altså sammen og kan ikke skilles fra hverandre. Avhandlingens topologiske forståelse og lesegrep utvikles senere i kapitlet.

En fornyet interesse for språk i det 20. århundret har ført med seg en ny interesse for retorikk. Nyretorikk er en samlebetegnelse for fornyelse og utvidelse av retorisk tenkning og innsikt i USA og Europa, særlig etter 1945 (Fafner, 1991, s. 442–464, 1997). I motsetning til klassisk retorikk som utviklet seg i et avgrenset og stabilt språksamfunn, ses verbalspråket her som et komplisert og usikkert felt å bevege seg i, et felt som rommer forhold det ikke er mulig å kontrollere eller ha helt oversikt over (Nyrnes, 2004). Språket innebygger intenderte og ikke intenderte betydninger, ofte på komplekse måter. Ordets betydning ligger heller ikke fast, men er avhengig av konteksten det inngår i. Kommunikasjon blir dermed ikke enkel og lineær: først å vite hva man vil si, og deretter å si det. Den blir heller ikke lett å tolke. Foreliggende avhandling trekker på innsikter fra både klassisk retorikk og nyretorikk.

3.3.2 Retorikk som danningsteori

I klassisk gresk tenkning står språk sentralt i det å være menneske. Forholdet mellom menneske og språk er av dialektisk art: "mennesket både skaber sproget og formes selv af det" (Lindhardt, 1987, s. 25). Andersen (1995) knytter retorisk danning til *logos*. "*Logos* forstått som enheten av tanke og tale er det spesifikke kjennetegnet på et menneske, det som hever mennesket opp over dyrestadiet" (s. 268). Ifølge Andersen (1999) rommer selve dannelsesbegrepet en dobbel betydning gjennom historien. Denne dobbeltheten gjenfinnes i det greske begrepet *paideia* (og det romerske begrepet *humanitas*), hvor danning omfatter "resultat og produkt og innhold, den dannelsen et menneske har. Men det betegner også, og opprinnelig, selve dannelsesprosessen, den dannelsen et menneske gjennomgår" (s. 8). *Paideia* betyr opprinnelig barneoppdragelse, av *pais* (gr.), barn, gutt, og *paideuo*, jeg oppdrar et barn (s. 10). I begrepet kobles oppdragelse, utdanning og danning sammen.

I gresk danningstenkning der siktemålet var å kvalifisere frie menn til demokratisk deltakelse i samfunnet, sto språket sentralt. Idealet var ifølge Andersen (1995, s. 17) å utvikle en *vir bonus dicendi peritus* ("en god mann,

kyndig til å tale”). I den klassiske retoriske tradisjonen er språket mer enn et redskap. Den retoriske utdanningen var både en kunsthåndverk (tekhne) og en investering i menneskelig dannelse. Det var en forbindelse mellom å være en god taler og et godt menneske. Å bli en god taler handlet om tre forhold: talent, teori og trening. Talent er en naturgitt begavelse, *fysis* (gr.). Teori er alt som må læres, og dekker prosess og stoff (*paideia* – ”utdannelse”). Den omfatter *tekhne* (”kunst”) og *episteme* (”vitenskap” – lærebygning og prinsipper). Det tredje momentet er erfaring (*empeiria*) og øving (*melete*). Danningsinnholdet var definert som en ”avrundet fagkrets” (enkyklios *paideia*), en ”encyklopedi” (Andersen, 1995, s. 185). Fagkretsen ble videreført av romerne som de sju *artes liberales* bestående av et språkbasert *trivium* (grammatikk, retorikk og dialektikk) og et tallbasert *quadrivium* (musikk, geometri, aritmetikk og astronomi). Ifølge Andersen (1999, s. 11) kunne skjemaet gi rom for andre fag som arkitektur, historie, jus og medisin. De sju *artes liberales* dannet stammen i klassisk utdanning og dannelse fram til 1500-tallet og bygger på ideen om at den dannelse en borger i et samfunn bør tilegne seg, kan knyttes til en bestemt fagkrets. Ideen om at allmenndannelse kan knyttes til en bestemt fagkrets gjenspeiles i den norske skolens formuleringer om å utvikle elevene til ”gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 9).

Renessansehumanismen videreførte retorikken som grunnlag for dannelse og det å være menneske (Lindhardt, 1999, s. 16–17). Den sto derfor sentralt i datidens gymnasutdanning. Språket er bærer av historien og den historiske erfaringen og derfor vesentlig for å forstå seg selv. Det historiske ble imidlertid ikke betraktet som en lineær foreteelse, men skulle forstås i retorisk forstand – som eksempler. Gjennom å lære av historien var det mulig å bli et bedre menneske. Lindhardt påpeker en forbindelse mellom begrepet *copiositas* (lat.), mangfold, og renessansens vektlegging av å søke vidt i kulturen. Å være dannet er å være *copios*, bredt orientert. Dette perspektivet understrekes også i Fafner (1991, s. 178–180). Høyrenessansen dyrket universalgeniet, l’uomo universale, der dannelsesidealet var å være både filosofisk, estetisk og retorisk dannet.

3.3.3 Retorikk som teori for kunst og håndverk

Valget av retorikk som avhandlingens sentrale teorigrunnlag, reiser spørsmål om hvorfor retorikk, en teori for verbalspråket, kan være en relevant og interessant inngang til didaktisk forskning innen kunst og håndverk.

I både retorikk og kunst og håndverk står det å forme noe i et materiale sentralt, det være seg å bruke verbalspråket i utforming av en tale, eller, som i foreliggende avhandling, å bruke ull og silke i produksjon av en blå tovet kjole og deretter stille denne ut. I retorikken er form ikke noe som kommer etter at ideen er formulert. Innhold og form, *res* (sak) og *verba* (ord), utgjør en enhet. Valg av form er uløselig knyttet til formulering av innhold. ”Så snart det [emnet] opptages i min forståelseshorisont og i min dermed sammenhengende vilje til at formidle det, må det forvandles og i og med sin forvandling også afsløre sin

retoriske horisont” (Fafner, 1997, s. 12). Innholdet må formuleres fram i en stadig pågående dialektisk prosess på alle nivåer i teksten.

Såvel retorikk som kunst og håndverk er opptatt av å utvikle formbevissthet gjennom praktisk arbeid og teoretisk refleksjon. Som John Dewey påpekte, handler utvikling av kunnskap både om erfaring – ”learning by doing” – og ”reflection” – å reflektere over hva man gjør eller har gjort (Halvorsen, 1995). Gjennom handling i et konkret materiale, det være seg i verbalspråket eller en klump leire, utvikles en spesiell og dyp innsikt. Denne innsikten ble ifølge Fafner (1991, s. 236) uttrykt av Giambattista Vico i uttrykket *verum et factum conventuntur*, som fritt oversatt betyr at sannheten er ensbetydende med det som er gjort. ”Man skal altså ikke blot vide noget om tingen, men skal også kunne udføre den i praksis for at opnå denne viden. Vi forstår i særlig dyb forstand, hvad vi selv skaber eller genskaber” (Fafner, 1997, s. 12). I retorikken er sammenhengen mellom erkjennelse og handling, forståelse og praksis, grunnleggende. Den kan derfor sies å være godt egnet til å utvikle innsikter i formende arbeid, undervisning og forskning.

Kunst og håndverksfagets eget formspråk har sin tilsvarende verbalspråklige form i fagspråket (fagterminologien). Å ha tilegnet seg et presist og nyansert fagspråk er en sentral didaktisk kompetanse. Verbalspråket er involvert gjennom hele undervisningsforløpet: i formulering av en oppgave, i produksjons-, refleksjons- og resepsjonsprosesser, i veilednings- og evalueringsprosesser. Verbalspråket er flettet inn i arbeidet med å lage, lese og reflektere over en utstilling. I gjeldende læreplan for grunnskolen, K06, kan de to første av fem grunnleggende ferdigheter, å kunne skrive og å kunne lese, ses både i forhold til fagets eget formspråk og de verbalspråklige formene som tas i bruk. Det er en utfordring for en lærer i kunst og håndverk å forstå hva verbalspråket kan brukes til, hva det ikke kan brukes til og hvordan det innvirker på elevens skapende arbeidsprosesser. Et retorisk perspektiv innebærer også å forstå når det *ikke* er nødvendig å si noe, å kunne bruke retorisk taushet. Alt handler om en forståelse av situasjonen, *kairos*, og hva som er passende eller høvelig (Andersen, 1997).

3.3.4 Visuell retorikk

Forbindelsen mellom det visuelle og det verbale gjenfinnes i retorikken selv. I doktoravhandlingen *Visuel retorik* (Kjeldsen, 2002) viser Jens E. Kjeldsen hvordan retorikken er ”en disiplin som er gennemsyret af det visuelle” (s. 88). Forholdet mellom visuelle kunstformer og retorikk handler både om det retoriske i det visuelle og det visuelle i den verbale retorikken. Kjeldsen peker på tre berøringsflater mellom det verbale og det visuelle. Disse omfatter historisk utvikling og posisjonering, generelt didaktisk grunnlag og undervisningsmetode, foruten bruk og effekt av kommunikasjonsmidlene.

Når klassiske retorikere henviste til malerkunsten, var det oftest som *imitatio* – bruk av forbilder – og stil og stilarter (Kjeldsen, 2002, s. 94–95). Det visuelle er særlig virksomt i actiofasen (framføringen av talen) i form av kroppsspråk, mimikk og gestikk som rommer direkte visuell appell. Men det inngår også i

andre faser, for eksempel i den språklig-stilistiske bearbeidelsen (elocutio). Eksempler på dette er visuelle analogier, metaforer og ekfraser. *Ekfrase* av *ékphrasis*, (gr.), betyr "beskrivelse", av *ek* "ut" og *phrázein* "tale", *descriptio* (lat.) "beskrivelse" (Eide, 2004, s. 52). Som retorisk virkemiddel er ekfrasen en beskrivelse av sted, person, gjenstand, situasjon, hendelsesforløp eller tidspunkt. Kunstverkekfrasen er en verbal beskrivelse av et kunstverk, oftest innlagt i en annen tekst. Forbindelsen mellom talekunsten og bildekunsten bygger på et grunnleggende slektskap, i Kjeldsen (2002) omtalt som "en ontologisk og epistemologisk kommunikatív sammenheng mellom kunsterne" (s. 106). Denne sammenhengen, nedfelt i uttrykket *The Sister Arts*, innebærer at ikke bare retorikken henter tanker og materiale fra de visuelle kunstartene, men også omvendt. Uttrykket stammer fra dikteren Horats' utsagn i *Ars Poetica*: *Ut pictura poesis* ("diktningen er som et bilde") som en betegnelse på analogien mellom bildende kunst og poesi. Maleriet ble betraktet som poesiens yngre søster (Hill & Helmers, 2004, s. 2; Kennedy, 1995, s. 310). Et særlig tydelig eksempel på malerkunstens bruk av retorikken i renessansen er ifølge Kjeldsen (2002) Leon Battista Albertis avhandling *De Pictura* fra 1435, som er "spækket med retorisk tankegods og terminologi" (s. 100). Den fikk stor innflytelse på malerkunstens utvikling fram til romantikken og utløste en rekke avhandlinger som brukte retoriske kriterier.

I det 20. århundret utviklet Roland Barthes en semiotisk tilnærming til reklamebildets visuelle retorikk i *Billedets retorik* (Barthes, 1980). Artikkelen vektlegger retorikk som argumentasjons- og overtalelseskunst, aspekter som er særlig framtrædende i reklamens bildespråk. De siste tiårene er begrepet retoriske ytringer i økende grad benyttet om forskjellige uttrykksformer og kommunikative handlinger. Kennedy (1995) hevder at det gir mening å snakke om "arkitektens retorikk, om malerkunstens, musikkens og til og med vitenskapens retorikk" (s. 319). Charles Hill og Marguerite Helmers påpeker i essaysamlingen *Defining Visual Rhetorics* (Hill & Helmers, 2004) at det de siste årene har vært en stigende interesse for det visuelle i retoriske prosesser. Istedenfor å forsøke å definere hva "visual rhetorics" er, tar Hill og Helmers utgangspunkt i konkrete praksiser: tekster, situasjoner og steder. Essayene utforsker og drøfter hvordan ulike metodologier kan være produktive i analyser av aspekter ved visuelle tekster. Likheter og ulikheter mellom det verbale og det visuelle språket og den komplekse interaksjonen mellom dem problematiseres. Prelli (2006) knytter i antologien *Rhetorics of Display* sammen retorikk og "display". Han bruker her "display" om visning av alt fra verbale uttrykk, bilder, foto, film, arkitektur og innredning, museer og utstillinger, gravlunder, gatekryss og kjøpesentre til framstilling av vitenskapelige funn. Joan Mullin (2011) knytter i artikkelen *Rhetoric: Writing, Reading and Producing the Visual* retorikk til uttrykk i vid forstand og påpeker hvordan retorikk kan være et fruktbart verktøy både i skapende prosesser og i forskning. Annen forskning som innlemmer retoriske analyser av kunstbilder, museer og utstillinger, er *Framing the Fine Arts Through Rhetoric* (Helmers, 2004), *Satisfaction of Metaphorical Expectations through Visual Display. The Titanic Exhibition* (Jorgensen-Earp,

2006) og *Places of Public Memory. The Rhetoric of Museums and Memorials* (Dickinson, Blair & Ott, 2010). For foreliggende avhandling har *Exhibition Rhetorics. Material speech and utter sence* (Ferguson, 1996) og *Visual Rhetoric in Pens of Steel and Inks of Silk: Challenging the Great Visual/Verbal Divide* (Goggin, 2004) en særlig tekstilfaglig interesse.

I Norge trekker Dag Solhjell (2001) i *Formidler og formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis* fram retorikk som ”en viktig del av metodologien i en teori om kunstformidling” (s. 54). Retorikk kan komme til uttrykk gjennom ”andre kommuniserende og formidlende tekster, utsagn og handlinger, herunder også utstillinger” (s. 55). Det understrekes at ikke bare kunstverkene, men også selve kunstformidlingen, har en form. Gjennom eksempler konkretiserer Solhjell hvordan retorikkens fem arbeidsfaser kan overføres til arbeidet med en utstilling, og hvordan retoriske grep inngår i utformingen av utstillings paratekster.

Retorikk er også analysegrepet i Nana Leighs doktoravhandling *Building the Image of Modern Art. The Rhetoric of Two Museums and the Representation and Canonization of Modern Art (1935–1975): The Stedelijk Museum in Amsterdam and the Museum of Modern Art in New York* (2008). Leigh undersøker hvordan modernismens to mest sentrale museer bidrar til å forme modernismen gjennom sin retorikk slik den viser seg i arkitektur, utstillingsrom og utstillingsmåter. I forordet sier Leigh at retorikk ”has opened a whole new exiting terrain and I am only beginning to cultivate the possibilities it has for studying the communicative role of museums in society” (Leigh, 2008, preface). Leighs anvendelse av retorikkens fem arbeidsfaser er en interessant inngang til studier av utstilling (på museum) og representerer en alternativ retorisk lese måte.

3.4 Utstilling som topologi

I den videre utviklingen av avhandlingens retoriske lesegrep vektlegges et topologisk perspektiv. Retorikkens toposlære, topikken, er ifølge Nyrnes (2004) og Maria Wolrath Söderberg (2006, 2012) både underkommunisert og kanskje den didaktisk mest interessante. Det topiskes betydning framheves også i Jonas Gabrielsens *Topik. Ekskursjoner i den retoriske toposlære* (2008). Å se en utstilling som en kombinasjon av ”steder” i et språklig og kulturelt ”landskap”, en topologi, reiser spørsmål om hva et slikt sted eller slike steder er, og hva et topos kan være i en utstilling i kunst og håndverk. Det reiser spørsmål om hvor stort et topos er, hva topologi er som en måte å ordne på og på hvilket tekstnivå et topos viser seg. I didaktisk sammenheng kan retorikk få oss til å ”sjå etter andre ting, og spørre på andre måtar enn det pedagogisk teori gjer” (Nyrnes, 2004, s. 207).

Mari Lendings doktoravhandling *Omkring 1900. Utkast til en norsk arkitekturhistorisk topikk* (Lending, 2005) er et eksempel på bruk av topologi som vitenskapelig metode. Lending undersøker den norske arkitekturtenkningen i det 19. og 20. århundret gjennom fire dominerende innholdstopoi: opprinnelse, det nasjonale, nutidsstil og tidløshet. Alle ses som ”fasetter av en langt eldre og

definitivt klassisk topos; nemlig *hjemlengsel*, et litterært tradert motiv som skriver seg tilbake til Homers *Odysseen*” (Lending, 2005, s. 95). Tilnærmingsmåten bryter med tradisjonelle lineære ordensmåter knyttet til stilepoker og åpner for alternative perspektiver og innsikter.

Wolrath Söderbergs doktoravhandling *Topos som meningsskapare. Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation* (2012) er et eksempel på utdanningsforskning med vekt på den retoriske toposlæren. Avhandlingen er et bidrag til å utvikle en høgskoledidaktikk ”som förmår hantera förändring, motstridighet och mångsidiga frågor” (s. 18) og som er forankret i en reflektert teori om meningsdanning, en topisk teori.

3.4.1 Fire topikkforståelser

Gabrielsen (2008) presenterer topikken som en diffus og pluralistisk lærebygning, som tillegges ulike formål innen ulike retoriske skoler og tradisjoner. På den ene siden kan den handle om å finne stoff, på en andre siden kan den framstå som en argumentasjonslære. Den framstilles både som en dynamisk og skapende disiplin og som en konservativ og statisk. Aristoteles beskriver lange lister over topoi, det sammen gjør Cicero i *Topica*. Gabrielsen grupperer de ulike forståelsene i fire konstruerte kategorier (fasetter): en heuristisk topikkforståelse (en lære om å finne stoff), en kollektiv topikkforståelse (en lære om kollektivt gjenbruk), en inferensiell topikkforståelse (en lære om forskjellige slutningsformer) og en kognitiv topikkforståelse (som eksponerer for forskjellige former for kulturell og asosiativ tenkning) (s. 12–76). Disse forskjellige inngangene til topikk er et analytisk grep som i praksis ofte kombineres og veves sammen og derfor kan være vanskelig å skille. I foreliggende avhandling blir det spurt hvordan konkrete topoi viser seg i de valgte eksemplene på utstillinger. De ulike topikkforståelsene er altså ikke noe som velges på forhånd, men som viser seg i materialet.

Den første, heuristiske topikkforståelser (av *heuriskein* (gr.) – oppdage), omfatter topikkens funksjon i forhold til å finne stoff og argumenter i en sak, det vil si et grep, et faktum, en vinkel eller et spesielt perspektiv. Et fellestrekk ved heuristiske topoi er at de peker ut ”steder” hvor argumenter kan finnes, men ikke argumentet selv. De tilsvarer Aristoteles’ *spesifikke* eller *materielle topoi*. Denne topikkforståelsen er oppsøkende, oppdagende og systematiserende og knyttes til retorikkens første arbeidsfase, inventio. Den betoner retorikk som en praktisk, produktiv disiplin, hvor ”enhver sag kan fremstilles på et utal af måder” (Gabrielsen, 2008, s. 12). Et forenklet og fortsatt velkjent topoisystem bestående av sju spørreord oppsto på 1700-tallet som en fast del av en heuristisk prosess. Disse er hvem, hva, hvor, med hvilke hjelpemidler, hvorfor, hvordan og når. I dag er synet på den heuristiske topikken bredere, og rommer det ”at finde stof til enhver tekst og tale: persuasiv som deskriptiv, poetisk som faglig” (s. 35).

Denne topikkforståelsen er aktuell i lesningen av avhandlingens utstillinger. Her hentes topoi av formalestetisk eller materialteknisk art. Formalestetiske topoi vil for eksempel være primærsmutt, akantus og kvadrat, mens materialtekniske topoi

vil være ulltoving og stofftrykk. Et aktuelt utstillingsscenografisk topos er en utstillingssokkel.

Den andre, kollektive topikkforståelser, utvider topikk ”fra at være en lære om at udfinde *nyt stof* til også at være en lære om at genanvende *gammelt stof*” (Gabrielsen, 2008, s. 37). Topikk blir til en lære om kollektivt gjenbruk, *loci communes* (lat.), eller ”commonplace” på engelsk. Disse stedene er *doxa*, det vil si en gitt kulturs repertoar av fellesgods. De er konkrete temaer, faste uttrykk og vendinger, klisjeer, sitater og mønstre og representerer et konserverende aspekt. Framveksten av såkalte ”commonplace books” fra renessansen og framover omfatter samlinger av sitater, slagord og lignende. Slike bøker tilsvarer tekstilområdets oppskrift- og mønstersamlinger av for eksempel strikke- og broderimønstre. Det finnes også en rekke eksempler på utvalgte mønstre i faglitteraturen. Eksempelsamlingene aktualiserer spørsmål omkring kanon og det gode forbildet, og hvordan disse endres over tid. De bidrar til å fastsette fagets topologi.

Gabrielsen (2008) påpeker hvordan Erasmus av Rotterdams verk *De Copia* fra 1512 omhandler ”kunsten at kopiere; dvs. kunsten at indsamle, organisere og genanvende tidligere tiders tematiske og sproglige størrelser” (s. 43). Verket er et didaktisk verktøy, som viser hvordan hver enkelt kan lage sin egen personlige ”commonplacebook” eller eksempelsamling. Goggin (2004) undersøker i *Visual Rhetoric in Pens of Steel and Inks on Silk: Challenging the great Visual/Verbal Divide* hvordan kvinners ”sample making” (av *exemplum* (lat.) gml.fr. *essamplaire*, ”et mønster”) i form av engelske og tyske broderte navneduker fra 1700- og 1800-tallet, utgjorde en form for retorisk inventio. Navnedukene fungerte som private lagre av gamle former som kunne gjenbrukes i nye sammenhenger, en ”commonplace textile notebook” (Goggin, 2004, s. 95). En kollektiv topikkforståelse griper inn i retorikkens tredje arbeidsfase, *elocutio* og selve utformingen av en tekst. Det handler om *hva* som kan sies, og *hvordan* det kan sies. Fellestrekk mellom den heuristiske og den kollektive topikkforståelsen knytter begge til retorikkens praktiske og produktive dimensjon. De rommer en dualistisk forståelse av topikk som både en kreativ og dynamisk disiplin og en mer konserverende og statisk. En kollektiv topikkforståelse er også aktuell i den foreliggende avhandlingen. For eksempel er akantus en form som er brukt i vestlig kultur i mer enn to tusen år.

Den tredje, en inferensiell topikkforståelse, knytter topikk til argumentasjons- og begrunningsstrukturer, topikk som argumentasjonslære. Topikken trekkes her mot dialektikken. Et topos er i denne forståelsen et bakenforliggende prinsipp, den struktur eller form et argument har. Eksempler på slike topoi er definisjon, analogi, motsetning, mer/mindre (sannsynlig). Disse topoiene inngår i Aristoteles’ 28 *generelle* eller *formale topoi*. De er kontekst- og kulturavhengige og er gyldige fordi de har aksept i en viss kultur og i en bestemt tid.

Solhjell (2001, s. 56–58) trekker fram noen formale topoi som kan være aktuelle i en kunstformidlingskontekst. Et slikt topos kan være større/mindre

(aktuell/uaktuell, god smak/dårlig smak), som refererer til kunstverkets og kunstnerens rangering innen kunstverdenen. Topoiene innflytelse fra, retning og tid er aktuelle i forhold til påvirkning fra andre kunstnere, ismer, epoker og lignende.

I foreliggende avhandling bidrar denne typen topoi til å identifisere og studere måter innholdstopoi er kombinert på i utstillingenes produkter (en blå kjole, trykte bilder) eller i selve utstillingene. Slike topoi kan være mye/lite, stor/liten, åpen/tett, analogi og kontrast.

Den fjerde, kognitive topikkforståelser, omfatter her både mentale prosesser og "overvejelser over kulturelle tankeformer og samfunsbetingede antagelser og verdier" (Gabrielsen, 2008, s. 63). Disse omfatter også overordnede perspektiver på topologi som tankemønster og gjenfinnes i moderne forsøk på å utvikle nye og alternative forståelsesrammer for topikk som en abstrakt og filosofisk lære om tenkning.

Topoi er på den ene siden størrelser man finner i analyse av en kulturs konkrete diskurser (topologier). Derved kan en kulturs underliggende tanke- og verdsett synliggjøres. Et eksempel på denne inngangen til topikk er Mats Rosengren (2008). Rosengren er opptatt av hvordan en bestemt kulturs verdsett og tenkemåter avspeiles i språket, og særlig i kulturens doxa; "tanken att man kan beskriva olika samhällen genom att beskriva de *topoi* som dominerar inom dessa" (s. 92). Å kjenne tradisjonens tenkemåter står sentralt i retorisk didaktisk tenkning.

På den andre siden åpner en kognitiv forståelsesramme for prinsipielle spørsmål knyttet til den topiske tankeprosessen. Den italienske filosofen Vico (1997) løfter topikken, det å tenke i "steder", opp på et erkjennelsesteoretisk og kunnskapsfilosofisk plan (Fafner, 1991, s. 234–238; Gabrielsen, 2008, s. 68–73). Vicos budskap ble totalt oversett i samtiden, men er gjenoppdaget og videreført hos nyretorikere som Chaïm Perelman, Kenneth Burke og Stephen Toulmin. På 1600-tallet var topikk som metode under press fra det kartesianske paradigmet, som vektla sikker viten skapt gjennom en logisk-deduktiv metode, av Vico kalt *critica*. Vico framhevet at et slikt ensidig fokus ignorerte *topicas* inventive, kreative og syntetiserende, og derved dypt humanistiske tenkemåte. Den topiske tenkemåten omfatter "evnen til aktivt at sette forhold sammen på nye måder samt evnen til hele tiden at betrakte de forskjellige forhold ud fra nye vinkler og perspektiver /.../ et syntetisk, springende og associativt tankeforløb" (Gabrielsen, 2008, s. 70). Vico kalte denne særlige tenkemåten *ingenium*. Den er fullt ut rasjonell og bygger, ikke på hva som logisk følger etter hverandre, men på at ting ligner hverandre. Topica skal imidlertid ikke erstatte, men supplere *critica*. De to tenkemåtene utfyller hverandre. Fafner (1991, s. 236) påpeker hvordan språket i den kartesianske anskuelsen ble redusert til et (renset) verktøy, som bare skulle beskrive "virkeligheten" så nøyaktig som mulig, en virkelighet som eksisterer uavhengig av språket. Opp mot dette settes et mer poetisk språk og en type kunstnerisk forståelse som vitenskapelig modell. Gabrielsen (2008)

hevder at Vicos didaktiske verk *Vor tids studiemetode* (Vico, 1997) opphøyer topica til en måte å tenke læring og utdanning på, til "et kardinalpunkt for dannelse og utdanning" (s. 71). Ifølge Fafner (1991) rehabiliteres retorisk (og humanistisk) argumentasjonsform som likeverdig med matematisk fornuft i "Vicos anerkendelse af den topiske, imaginative problemtænkning som en åndssform, der er ligestillet med eller endda forudsætning for den rationelle" (s. 459). Vico er interessant for den foreliggende avhandlingen.

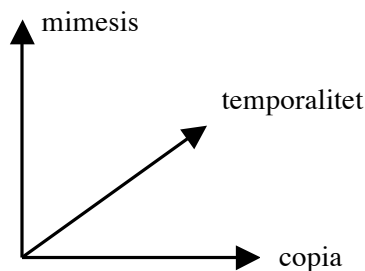
Gabrielsen (2008) sammenfatter topikkens fire kategorier (fasetter), som er omtalt i det foregående, i to hovedkategorier: innholdsfokuserte og formfokuserte topikkforståelser. Herved framstår topikkens dobbelthet som en lære om innhold på den ene siden, "hva man snakker om", og form på den andre, "hvordan det sies". Ifølge Andersen (1995) trekkes det klassiske toposbegrepet "mellom to poler, en dialektisk-formal og en litterær-innholdsmessig" (s. 154). Dette reiser spørsmål om hva slags verktøy de to kategoriene topoi tilbyr retoren. For å vise hvordan de to kategoriene både er kvalitativt forskjellige og kan samtenkes, griper Gabrielsen (2008, s. 95–106) til Aristoteles-kommentatoren William M. A. Grimaldis utlegning av topikkens dobbelthet. Mens innholdstopoi brukes til å identifisere og innkretse problemet materielt (finne argumenter), benyttes inferensielle topoi til å forbinde, relatere og kontekstualisere de valgte innholdstopoiene. Grimaldi uttrykker dette slik: "the particular topics offer the material /.../ about the subject /.../. The general topics offer the forms of inference into which *this* material may be put so that one may reason by syllogism" (Grimaldi, 1972, ref. i Gabrielsen, 2008, s. 101). De to typene topoi fungerer som to metodikker, som har til hensikt å avdekke problemet materielt og interferensielt. Samtidig er de komplementære. De materielle (spesifikke) og formelle (generelle) topoi utgjør på den måten en enhet i topikken, liksom form og innhold danner en enhet i retorikken. I forhold til utstilling vil dette grovt tilsvare hva som stilles ut og hvordan materialet ordnes og sammenstilles.

Avhandlingens lesegrep trekker med seg og bygger på en kombinasjon av alle de fire topikkforståelsene. Betegnelsene *spesielle* og *generelle topoi* (Eide, 2004, s. 133–134) brukes videre i avhandlingen som betegnelser på de to hovedkategoriene.

3.4.2 Å lese utstillingens topologi

Det didaktiske rommet

Avhandlingens topologiske lesegrep er hentet fra Aslaug Nyrnes' doktoravhandling *Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker* (Nyrnes, 2002). Det er en måte å lese didaktikk ut av, eller inn i, en tekst på, utviklet i forbindelse med et teoretisk arbeid som består av lesninger av didaktisk topologi i en essaysamling av Ludvig Holberg fra 1744. I "det didaktiske rommet" utgjør ulike aspekter ved det topologiske – mimesis, copia og temporalitet – ulike problemområder og måter å spørre på (figur 1). En kan si at måten å lese utstillingene på er metoden.



Figur 1: Det didaktiske rommet.

Desse områda er i seg sjølv komplekse. *Det temporære* handlar om tekstens forhold til tid. *Copia*, eller *forråd* handlar om kva og korleis eit kulturhistorisk forråd er arkivert i språket og korleis dette arkivet utviklar seg over tid. *Det mimetiske* har å gjere med kva og korleis språkleg representasjon er å forstå i MT. Desse tre områda er å forstå som vilkår i språket ein ikkje kan velje vekk, eller få full oversikt over (Nyernes 2002, s. 128).

”Det didaktiske rommet” (Nyernes, 2002, s. 124) er en figur, en metafor, som fanger opp topikkens romlige dimensjon og den klassiske retorikkens syn på topos som geometrisk sted (Eide, 1997). Valget av en romlig figur fastsetter en didaktisk tenkning som framstår særlig tydelig i forhold til andre geometriske figureringer, som linjen eller trekanten (Nyernes, 2002, s. 54–64, 115–122). Dermed forstyrres en tenkning i dikotomier. Tenkning i motsetningspar fører med seg at det er lett å bli stående fast i en enten/eller-tenkning, den ene siden eller den andre. Figuren utfordrer på den måten en rekke paradigmer og dikotomier i kunst- og håndverksfagets didaktiske tradisjon som kopiert – originalt, teori – praksis og visuelt – verbalt.

Koordinatene mimesis, copia og temporalitet er retoriske praksiskategorier, som er utviklet ut fra en verbal 1700-tallstekst. Å velge et lesegrep tilpasset et annet materiale, byr på visse utfordringer. Det kan ikke brukes til hva som helst og hvor som helst. Spørsmålet blir hvor relevante og interessante disse koordinatene er for å studere en utstillings retorikk. Innledningsvis i forskningsprosjektet om utstillings retorikk ble derfor ”det didaktiske rommet” utprøvd som lese måte (Tronshart, 2004) og deretter gjennomført i forhold til nye utstillinger (Tronshart, 2006a, 2006b, 2008). Erfaringen var at dette grepet fungerte som en fruktbar inngang til å studere utstilling som retorisk og didaktisk form. Mimesis, copia og temporalitet løfter fram sentrale formaspekter ved utstillingsrom og utstillinger i disse innledende prosjektene.

Utstilling, av *expositio* (lat.), betyr utlegning, stille ut, sette fram, presentere. En interessant distinksjon i forhold til foreliggende avhandlings lesegrep er den etymologiske sammenhengen mellom det engelske ordet *display* og det gammelfranske *despleier* av *dis(plicare)* (lat.), fold, å folde ut (The Concise Oxford Dictionary, 1964). Denne betydningen av utstilling åpner for å se både

selve utstillingen og de topologiske lesningene av denne som utfolding, en undersøkelse av utstillingens mange folder. Å plissere, *plisser* (fr.), *pli*, fold, brukes om å lage folder/bretter. Begrepet finnes i for eksempel et plissert skjørt, foldeskjørt. Folden er vist en særlig oppmerksomhet i Nyrnes (2002, s. 24–26). Nyrnes påpeker forbindelser til komplementære begreper som *implicare* og *explicare* (lat.), *multiplicity* og *simplicity* (eng.) *eksplisitt* og *implisitt*, men også til det tekstilfaglige området gjennom begreper som folde, falde opp, sy sammen, rakne i sømmen, legge ut, legge inn, oppbrett, innside, utside (s. 24). Folden er et filosofisk begrep hos Deleuze (1993), utviklet i forhold til barokkens stilarter og tenkemåter. Den er et overflatefenomen, preget av variasjoner og ulikhet. Folden er et romlig prinsipp.

I foreliggende avhandling spenner de tre aksene mimesis, copia og temporalitet opp, forklarer og folder ut det kulturelle og didaktiske rommet som de konkrete utstillingene beveger seg i. Den topologiske lese måten fastsetter hvilke typer topoi som finnes i hvert enkelt eksempel og undersøker hvordan de viser seg i ordensmåter, mønstre og sammenhenger og på ulike nivåer i teksten.

Mimesis

Mimesis (gr.) betyr etterligning, eller mer dekkende representasjon eller framstilling (Eide, 2004, s. 97), og er et sentralt begrep i klassisk retorikk og i estetisk teori hos Platon og Aristoteles. Aristoteles' mimesisteori er en teori om framstilling som skapende aktivitet, en produksjonsetetisk teori (Bale, 2009, s. 27–45). Den er håndgripelig og handler om "kunstverkets "korleis", den måten ting blir gjort på. Det er ei teknologisk forståing av mimesis" (Nyrnes, 2002, s. 236). Den utgjør en språklig produktiv praksis (tekhne).

Mimesis representerer det grunnleggende forholdet mellom kunstnerisk framstilling og virkeligheten, og mellom form og innhold, og påpeker hvordan den språklige handlingen ikke kommer etter at innholdet er bestemt, men konstituerer dette. Forholdet mellom bilde og virkelighet problematiseres innenfor det visuelle kunstfeltet hos for eksempel surrealisten René Magritte gjennom bildeserien *Dette er ikke en pipe* (Foucault, 2001). At språk er en ting og virkelighet noe annet, står sentralt innen nyretorikk, semiotikk og nyere språkfilosofi.

Det kan hevdes at mimesis er utstillingens formregister. Med det menes at en utstilling kan bestå av både visuelle, verbale og andre språkformer. Det mimetiske handler om stil og sjanger, om spennet mellom det naturalistiske og det abstrakte, avbildning på den ene siden og frigjøring fra motiv og innhold på den andre siden, "ren form". Begrepet rommer utstillingens form på alle nivåer, fra helhet til detalj, fra hele utstillinger i et større arkitektonisk rom til enkelt detaljer. Det omfatter bruk av både spesielle og generelle topoi i måter former og fragmenter flettes og spilles sammen på.

Mimesis har en dimensjon av gjenbruk (Gabrielsen, 2008). I det didaktiske rommet gjenfinnes dette i relasjonen mimesis – copia. En tilsvarende tenkning er

lansert av Jan Michl i begrepet re-design (Michl, 2001). Begrepet fanger opp at designeren ”er, og alltid har vært, kritisk avhengig av tidligere funksjonelle og formale løsninger, som utgjør utgangspunktet for hans eller hennes forbedring” og ”at design – både som prosess og som produkt – alltid har en overindividuell, kollektiv og evolusjonær dimensjon” (s. 2). Å gjøre et utvalg blant eksisterende former står sentralt i topologisk tenkning.

I tillegg til å være et kunstnerisk prinsipp i antikken var også mimesis en pedagogisk metode (Andersen, 1995, s. 222–231; Eide, 2004, s. 97). Etterligning (lat. *imitatio*) var et sentralt prinsipp i klassisk estetikk fra Aristoteles og langt opp på 1700-tallet (Fafner, 1991, s. 183). Imitasjon innebar læring gjennom etterligning av gode forbilder, ikke som avtrykk og passiv etteraping, men som en aktiv streben. Tilegnelse av prinsipper og grunnregler i forbildene skulle virke forløsende på egen skaperkraft. Aristoteles mente at trangen til å etterligne var ”medfødt i menneskenaturen fra barndommen av og mennesket skiller seg fra de andre levende vesener i dette at det har de største evner til å etterligne og får de første kunnskaper gjennom etterligning; alle mennesker føler også glede ved etterligninger” (Aristoteles, 1989, ref. i Nyrrnes, 2002, s. 231). I fagfeltets historie gjenfinnes mimesis som etterlignende metode i kopiering av modeller og bruk av gode og forbilledlige eksempler.

Copia

Copia utgjør topikkens felleskulturelle dimensjon, og rommer det Gabrielsen (2008) kaller en kollektiv topikkforståelse, ”en lære om at genanvende *gammelt stof*” (s. 37). Copia kan oversettes med forråd, lager, arkiv, minne og erindring. *Copia* (lat.), som betyr rikdom, fylde, blir som retorisk begrep brukt om både saklig og språklig fylde, jfr. *cópia rerum* (lat.) rikdom av ting, og *copia verborum* (lat.), rikdom av ord (Eide, 2004, s. 42). Copia aktiviserer sentrale didaktiske spørsmål i tilknytning til valg og utvalg.

Tidsdimensjonen i copia (relasjonen copia – temporalitet) har sammenheng med memoria. Som minnelager er memoria aktivert i både produksjon og resepsjon av en utstilling og gjenfinnes i en utstillings intertekstualitet (Slotte, 2011). Et fags spesielle måter å formulere seg på kan stivne i faste former, de blir klisjeer (*loci communes*) som går igjen. I utstillingssammenheng kan dette være standardiserte utstillingsmåter som gjentas om og om igjen uten at det reflekteres over dem. Disse formene drar likevel med seg gammelt innhold. Nyrrnes (2002) sier det slik: ”Stadene er i prinsippet tome former, men disse formene får fort ein tendens til alltid å bli fylte på same måten, og til å ha med eit innhald som først er tilfeldig, deretter gjentatt og tingleggjort” (s. 269). Mens den antikke kulturen utviklet seg i et avgrenset samfunn, hvor etablerte formlagre var relativt stabile, peker nyere retorisk og filosofisk tenkning på ”det problematiske ved kva lagring er, korleis lager blir haldne vedlike, og kor viktig også gløymsele er” (Nyrrnes, 2004, s. 219). Copia rører ved grunnleggende kunnskapsteoretiske og didaktiske spørsmål knyttet til et fags innhold og hvordan dette endres over tid. Copia aktiviserer spørsmål om kunnskapens form og hvordan den lagres og

forvaltes, om hva som er verd å ta vare på, hva som bør inngå i et fags kanon, men også hva som er marginalt og tilsynelatende unyttig, kulturens avfall og fragmenter (Benjamin, 1992a, 1992b; Goga, 2008).

Copiabegrepet har valør (Nyrnes, 2002, s. 165). Det kan ses positivt som fylde, styrke og ressurs. Men det kan bli både for mye og for overlesset, *cornucopia* (lat.), som betyr overflødigshorn, eller for lite og knapt, *brevitas* (lat.), ”korthet” (Eide, 2004, s. 33) og ”kortfattethet” (Andersen, 1995, s. 186). Med romantikkens originalitetsdyrking har copia som kopi fått en negativ, annenrangs klang. Tilsvarende har kopiering som metode i fagfeltet skiftet valør, fra positivt ladet kopiering av modellrekker i fagfeltets tidlige år, via en sterk negativ valør i et romantisk og utviklingspsykologisk fundert formingsfag, til dagens kunst og håndverk, der ulike grader av kopiering igjen er akseptert.

Copia reiser spørsmål om hvilke utstillingsrom som finnes på skolen og hva som finnes i fagets samlinger. Copia åpner for verdispørsmål om hva som bør framheves som gode forbilder, stor kunst eller som skrekkeeksempler. Ulike ideologiske ståsteder fremmer ulike lagre. I faget kunst og håndverk er museer sentrale minnesteder. I dag byr Internett og elektronisk minneteknologi på nye utfordringer knyttet til copia. En stadig økende tilgang forsterker og aktualiserer problematikk knyttet til valg og bortvalg på nye måter.

Temporalitet

Temporalitet er et sentralt aspekt ved en utstillings form. Tidstenkning innskrives i utstillingens ordensmåter, prioriteringer, vektlegging og rekkefølge. Å lese en utstilling innebærer forflytning i rommet, både fysisk og gjennom blikket. Betrakteren kan vandre på mange måter, med varierende tempo og rytme og ha ulike intensjoner. Forflytningen kan være ”lineær eller flanøraktig, målretta eller tilfeldig, stadfestande eller fornyande, konsoliderande eller utforskande” (Nyrnes, 2002, s. 334).

Relasjonen temporalitet – mimesis rommer prosess. I kunst og håndverk innskrives temporalitet på ulike måter i arbeidet med materialer, og i hvordan det ferdige produktet gjenspeiler denne prosessen. Temporalitet er innskrevet i utstillinger som ”spor av tid” og historisitet som forståelsesmåte (relasjonen temporalitet – copia). Det kan være historiske røtter og forformer både i det utstilte materialet og i måten det er stilt ut på. Det kan være historiske spor som er stil-, steds- og tidstypiske, eller som representerer brudd og forandringer. Fortiden er til stede i språket og utstillingens retorikk som tradisjon.

En utstilling innskriver ulike tidsforståelser og kan romme perspektiver på fortid, nåtid og framtid. Det kan være tid som *kairos* (gr.), det passende tidspunkt, det som er ”høvelig” (Andersen, 1997). En utstilling har kairos om den treffer publikum, om den er tilpasset situasjonen (*aptum*). Kairos står sentralt i retorikk og i didaktikk. Eller det kan være tid som *khronos* (gr.), tiden som går, utstrakt tid. Kronologi er en lineær måte å ordne og forstå tid på. Den er doxa, det vil si så vanlig i vår kultur at vi ikke tenker over at det er mulig å tenke annerledes.

Khronos rommer forestillinger om historie, utvikling og framskritt, og forholdet mellom årsak og virkning. Den rommer tanker om progresjon, kunsthistoriske epoker, teorier om kreative faser, inndeling av arbeidsfaser, stadiebestemt tegneutvikling, tradisjonell rapportskriving og faglig refleksjon i fortellerform. Temporalitet er den tredje dimensjonen vi kan forstå en utstilling igjennom.

Sammenfatning av et retorisk lesegrep

Avhandlingens samlede retoriske lese måte (metode) er en kombinasjon av flere perspektiver på utstilling, der alle er i spill samtidig. En utstilling ses som en sammensatt tekst bestående av mange språkformer. En bestemmelse av tekstens intertekstualitet kan synliggjøre hvordan tekster forholder seg til andre tekster og inngår på ulike nivåer. Som estetisk form og uttrykk rommer en utstilling både framstillingsprosess og ferdig form. Derved inntas et produksjonsestetisk perspektiv. Måten å lese utstillingens form på er topologisk og ser en utstilling som en kombinasjon av steder (topoi) som til sammen danner en topologi. Topoi i kunst og håndverk kan enten være *spesielle* topoi, som for eksempel akantus og kube, eller *formelle* topoi, som analogi og kontrast. Formelle topoi binder spesielle topoi sammen. Utstillingens topologi foldes ut gjennom et tillempet topologisk lesegrep, "det didaktiske rommet". Det består av tre aspekter ved form – mimesis, copia og temporalitet – som representerer ulike måter å spørre på.

4 Presentasjon av materialet

4.1 Materialet: Utstillingsrom og utstillinger

I avhandlingen studeres eksempler på konkrete utstillingsrom og utstillinger slik de framstår i rommet. Eksempelene er hentet fra egen institusjon, og er knyttet til faget kunst og håndverk i allmennlærerutdanningen. Materialet er av tre typer: utstillingsrom, en studentutstilling og to utstillinger av mine egne bilder. De to første typene inngår i to publiserte artikler (Tronshart, 2006b, 2008). Disse ble valgt fordi de var interessante som eksempler og hadde passe omfang i forhold til artikkelformatet. Utstilling A og B som har et betydelig større omfang, ble valgt som avhandlingens hovedempiri. Ingen utstillinger ble laget spesielt til doktorgradsprosjektet.

Materialet i den ene artikkelen, *Utstillingen som didaktisk rom* (Tronshart, 2006b), omfatter utstillingsrom på Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen. De valgte utstillingsrommene er en glassgård, en korridor, en vestibyle og en monter, hvorav de tre siste befinner seg inne i selve formingsavdelingen. Glassgården er utstillingssted for de tre valgte utstillingene i avhandlingen.

Materialet i den andre artikkelen, *Den blå kjolen* (Tronshart, 2008), er en kunst- og håndverkstudents sluttutstilling. Utstillingen utgjorde en del av en større gruppeutstilling, hvor 12 studenter stilte ut eget arbeid, og omfattet både prosess og ferdig produkt. Artikkelforfatteren var selv lærer. Artikkelen inneholder innledningsvis en topologisk lesning av den gitte oppgaveteksten.

Den tredje typen materiale består av to forskjellige utstillinger av 19 egenproduserte tekstile trykk (Tronshart, 2006a). De to utstillingene benevnes videre i avhandlingen som utstilling A og utstilling B. Refleksjon over den første utstillingen (A) utløste et behov for å utvikle en alternativ måte å stille ut det samme materialet på (B). Begge utstillingene ble satt opp i institusjonens glassgård. De tekstile trykkene var resultatet av et faglig utviklingsarbeid. Arbeidet lå tett på Bodil Svaboes bok *Stofftrykk* (Svaboe, 1995). Boken er skrevet som lærebok for videregående skole, men ble vurdert som faglig og didaktisk relevant også for lærerutdanningen. Innledningsvis i arbeidet ble det foretatt visse avgrensninger i forhold til materiale, teknikk, uttrykk og format. Det ble valgt et par kvaliteter i ubleket og bleket bomull, to fargetyper og et utvalg enkle trykkteknikker og silketrykk (serigrafi). I tillegg omfattet arbeidet kombinasjoner av trykte og flossede flater. Arbeidet ble avgrenset til dekorative bildeuttrykk innen et kvadratisk format. Det hele endte opp i en rekke utprøvnings- og ca 25 ferdige bilder, der 19 av dem inngår i begge utstillingene (A og B). Ut over de 19 bildene er alt øvrig materiale i utstillingene enten produsert i løpet av den perioden arbeidet med trykking og montering pågikk, for eksempel tekniske utprøvnings- eller produsert og skaffet til veie i

forbindelse med selve utformingen av utstillingene. I introduksjonen til utstilling B formuleres dette slik:

Både under og i etterkant av bildearbeidet har jeg gått til egne lagre av fagbøker, kunstbøker, kataloger og kunstkort og lignende både hjemme og på kontoret. Materialet jeg har valgt både i bildearbeidet og i utstillingen, stammer altså fra et *personlig lager* som er bygget opp over mange år (Introduksjonstekst i utstilling B).

Utstillingene var ikke ferdig planlagt på forhånd, men ble utprøvd, justert og utviklet undervegs. Utforming av utstilling A tok to dager, utforming av B to uker. Utstillingene er dokumentert i form av egne foto.

Å produsere et materiale, her 19 bilder i stofftrykk, og senere stille dette ut på to alternative måter, har likhetstrekk med forskende arbeid gjennom utstilling. Avhandlingen skriver seg derved inn i diskursen knyttet til kunstnerisk utviklingsarbeid – ”artistic research”. Dette vil bli utviklet i det følgende delkapitlet.

4.2 Forskning på, om og gjennom utstilling

Etableringen av forskning innen kunst- og kunsthøgskoleutdanningene møter utfordringer både fra egne fagfelt og fra akademien. Det er gjort flere forsøk på å rydde i terminologi og kategorier. Henrik Borgdorff (2006, 2012a, 2012b) skiller mellom ”research on the arts, research for the arts” og ”research in, through and with art (the arts)”. Inndelingen har likheter med Christopher Fraylings kategorier ”research into art”, ”research for art” og ”research through art” (Frayling, 1993). Kategoriene gjenspeiler ulike perspektiver knyttet til kunsthøgskolenes status. Utstilling angår alle tre.

Den første kategorien, forskning *om* kunst (research *on* the arts), representerer et fortolkende perspektiv innen humanistiske og samfunnsfaglige disipliner som kunsthistorie, arkeologi og etnografi. Utstilling kan være et forskningsområde innen denne kategorien. Norske eksempler på dette er flere hoved- og masteroppgaver i kunsthistorie ved Universitetet i Bergen med analyser av konkrete museumsutstillinger (Gjendem, 1990; Segrov, 2005; Ueland, 2000; Vaule, 2004) og en analyse av den temabaserte og mye debatterte basisutstillingen på Nasjonalgalleriet i Oslo i 2005 (Skrede, 2009). Eva Insulanders avhandling *Tinget, rummet, besökaren. Om meningsskapande på museum* (2010) er et svensk eksempel på nyere forskning. Et ferskt eksempel på utstillingsforskning er det fireårige forskningsprosjektet *Place and Displacement: Exhibiting Architecture* (2011–2014), som startet opp ved Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (OCCAS) i 2011. Prosjektet favner om et bredt spekter av konkrete utstillingspraksiser i både historisk og nåtidig kontekst, og spenner fra fullskala friluftsmuseer til nykonstruksjon av digitale former. Forskning *om* kunst inngår i en allerede etablert akademisk tradisjon. I lesningene av avhandlingens utstillinger utgjør flere av de museumsrelaterte tekstene aktuelle referanser. De to første typene materiale i foreliggende

avhandling – ulike utstillingsrom og en studentutstilling – er forskning innen denne kategorien.

Den andre kategorien, forskning *for* kunst (research *for* the arts), representerer et instrumentelt perspektiv og omfatter utvinning av støttekunnskap fra andre fagområder, som kjemi, materialkunnskap og teknologi. Denne forskningen ligger nærmere utøvende praksis enn den foregående kategorien. Et eksempel på denne typen forskning er finsk sløjdvetenskap, hvor design- og produksjonsprosesser eller produkter studeres ut fra en ”psykologisk, fysiologisk, sosial, kulturell, økonomisk eller teknologisk synvinkel” (Johansson & Lindfors, 2008, s. 22). Foreliggende avhandling henter direkte og indirekte kunnskap fra flere materialtekniske kunnskapsområder.

Den tredje kategorien, forskning *i og gjennom* kunst (research *in and through* the arts), skiller seg fra de to foregående ved at kunstneren selv utforsker hvordan kunnskap aktiviseres, formuleres og tilegnes gjennom eksperimenterende, utøvende arbeid i kunstartens materialitet og formspråk. Det kunstneriske og utforskende arbeidet kan betegnes som en situert, estetisk, performativ og refleksiv praksis. Det involverer både objekter/produkter, prosesser og kontekster. Her skilles ikke subjekt og objekt, kunstnerrolle og forskerrolle. Kunstutøvelsen er både tema, metode, kontekst og resultat.

Concepts and theories, experiences and understandings are interwoven with art practices and, partly for this reason, art is always reflexive. Research in the arts hence seeks to articulate some of this embodied knowledge throughout the creative process and in the art object (Borgdorff, 2006, s. 13).

Et eksempel der utstillingsrommet er selve forskningsprosjektet, er *The exhibition as a social space* (Bothner-By, 2011). Målsettingen for dette prosjektet er å skape interaktive utstillingsrom, hvor de besøkende skal utfordres som medprodusenter, møtes, lære av hverandre og sammen reflektere over utstillingens innhold og betydning. Problematikken utforskes gjennom å utforme og prøve ut en rekke fullskala utstillingsrom foruten en avsluttende utstilling. Hovedmaterialet i foreliggende avhandling (utstilling A og B) tilhører denne siste kategorien.

Borgdorff (2006, 2012a, 2012b) trekker et tydelig skille mellom forskning *om* kunst, *for* kunst og *i og gjennom* kunst, der de to første kategoriene innebærer et ”utvendig” og objektivt perspektiv og et skille mellom kunstner og forsker, mens den siste inntar et subjektivt, ”innvendig” perspektiv, der kunstner- og forskerrollen er sammenfallende. I forhold til akademias tradisjonelle standarder vil særlig det siste produksjonsestetiske perspektivet utfordre etablerte vitenskapelige, målbare og etterprøvbare metoder og kunnskapsformer. Borgdorff framhever at forskning *i og gjennom* kunst/kunstfag også utfordrer en grenseoppgang mellom daglig kunstnerisk utøvelse og kunstnerisk arbeid som forskning. Kunstnerisk arbeid er prinsipielt utforskende. Men for at det skal være forskning, må arbeidet både være intendert og et originalt bidrag til ny og utvidet kunnskap og forståelse innen kunstfeltet (Borgdorff, 2006, s. 15).

4.3 Kunstnerisk utviklingsarbeid

Kunstnerisk utviklingsarbeid har en historie i det norske fagfeltet. Å forske i og gjennom eget skapende arbeid har foregått i Norge siden slutten av 1970-tallet representert ved hovedfagsstudiet i forming/kunst og håndverk ved formingslærerhøgskolene på Notodden (Melbye, 2003) og i Oslo, og på hovedfags- og masterstudiet ved kunst- og kunsthåndverksskolene i Oslo og Bergen. Disse studiene har i hovedsak fokus på eget eller andres skapende arbeid med tilhørende refleksjon. Dokumentasjon foreligger som ulike former for prosessdokumentasjon, ferdige produkter og verbal dokumentasjon og refleksjon. Den skriftlige delen har imidlertid hatt forskjellig omfang, form og innhold i de to utdanningstypene. Særlig har studiet innen lærerutdanningene hatt en mer omfattende teori-, metode- og refleksjonsdel, foruten en egen didaktisk del.

I Norge er kunstnerisk utviklingsarbeid valgt som term innen høgre utdanning. Begrunnelsen er at forskningsbegrepet for mange fortsatt er knyttet til en tradisjonell oppfatning av hva forskning skal være (Malterud, 2012). I *Lov om universiteter og høyskoler* (Kunnskapsdepartementet, 2005) er dette formulert slik i § 1-1:

Denne lov har som formål å legge til rette for at universiteter og høyskoler

- a) tilbyr høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå.
- b) utfører forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå.
- c) formidler kunnskap om virksomheten og utbrer forståelse for prinsippet om faglig frihet og anvendelse av vitenskapelige og kunstneriske metoder og resultater, både i undervisningen av studenter, i egen virksomhet for øvrig og i offentlig forvaltning, kulturliv og næringsliv.

Loven framhever kunstnerisk utviklingsarbeid som likestilt med forskning, og anerkjenner at begge gjennom ulike metoder og presentasjonsformer frambringer ny innsikt som er verdifull for samfunnet. I Universitets- og høyskoleloven har kunstnerisk utviklingsarbeid vært likestilt med forskning siden 1995. Den engelskspråklige betegnelsen er *Artistic Research*. Dette tilsvarer Borgdorffs "*research in and through the arts*". Ifølge Nina Malterud (2012) gikk myndighetene i Sverige i 2012 inn for termen "konstnærlig forskning".

I 2003 igangsatte Kunnskapsdepartementet *Stipendprogram for kunstnerisk utviklingsarbeid* (fra 2010 *Program for kunstnerisk utviklingsarbeid*) som skulle være parallelt til og på linje med forskerutdanninger organisert som doktorgradsprogrammer. Programmet omfatter musikk, scenekunst, film, design og bildekunst. Det spesielle for dette programmet er at egen kunstutøvelse og kritisk refleksjon står sentralt. Programmet hadde i 2012 omkring 40 aktive

stipendiater fordelt på ulike institusjoner. Det ble evaluert i 2009 og betegnes som en suksesshistorie.²⁶

Det kunstfaglige forskningsfeltet har de siste tiårene hatt en utvikling internasjonalt (Biggs & Karlsson, 2011). Torsten Källemark (2000) beskriver hvordan debatten i Sverige på 1980- og 1990-tallet var opptatt av å avklare hvordan kunstnerisk utøvende arbeid kunne posisjoneres i spennet mellom sin egenart og akademias vitenskapsfag og forskningsdefinisjoner. Akademias definisjonsmakt i form av etablerte krav til vitenskapelig metode, teori og dokumentasjonsform, for eksempel den tradisjonelle avhandlingsformen, utfordres i møte med kunstfagernes særlige karakter. Malterud (2012, s. 59) beskriver hvordan det blant annet i Storbritannia, Finland og Sverige ble mulig å ta doktorgrader med større eller mindre vekt på kunst, men innenfor rammen av etablerte og tradisjonelle vitenskapelige programmer. Det samme gjaldt doktorgradsprogrammet ved Arkitektthøgskolen i Oslo fra midten av 1990-tallet. Mange i kunstutdanningene opplevde imidlertid tradisjonell vitenskapsteori og metode som grunnleggende feil premissleverandør i forhold til kunstnerisk arbeid. Programmene fremmet heller ikke ønsket rekruttering eller utvikling av sterke kunstneriske talenter. Manifestet *The Artistic Turn* (Coessens, Crispin & Douglas, 2010) varsler et paradigmeskifte, en kunstnerisk vending, og markerer feltets framvekst og ambisjoner om en likeverdig plass innen forskning og kunnskapsutvikling. Ifølge Coessens m.fl. (2010) må innsatsen rettes mot en utvidelse av selve forskningsfeltet og forskningsrommet, heller enn å bli akseptert på akademias premisser med dennes etablerte ideologier, metodologier og kriterier. Manifestets strategi bygger på en aksept av fagfeltets egenart i spennet mellom det kunstneriske og verbalspråket, kunststartenes egne kunnskaps- og erkjennelsesformer og grensene for det verbale. Det må arbeides med å utvikle en diskurs som er tilpasset kunstnerisk erfaring og arbeid på alle utdanningsnivåer.

Gjennom den tredje typen materiale, egen produksjon av to utstillinger av tekstile trykk som utforskende arbeid, plasserer foreliggende avhandling seg i dette spenningsfeltet.

4.4 Kunstnerisk utviklingsarbeid og verbalisering

Malterud (2012) påpeker at kritisk refleksjon ”ligger implisitt i enhver kunstnerisk prosess på høyt nivå, og i utdanningssammenheng må også refleksjon formuleres eksplisitt, for dialog og debatt” (s. 57). Som et bidrag til utvikling av en slik refleksjon arrangerte Kunsthøgskolen i Bergen i perioden 2004–2009 seks årlige internasjonale konferanser, *Sensuous Knowledge – a conference on artistic research*.

²⁶ NOKUT akkrediterte 13. februar 2014 Kunst- og designhøgskolen i Bergen som vitenskapelig høgskole for fagområdet kunst. Det er første gang deltakelse i et institusjonsovergripende kunstnerisk stipendprogram, tilsvarende doktorgradsutdanning, akkrediteres. <http://www.khib.no/norsk/aktuelt/2014/02/nokut-har-akkreditert-khib-som-vitenskapelig-hoegskole/> (Lest 7. 3. 2014).

Sensuous knowledge does not necessarily originate in activities of the systematic and theoretically founded kind that can reasonably be called research. But it may be, and more important, many works of art may be discussed in such a way that it becomes clear that they do not only convey knowledge, but that they are based on investigative intentions and methodical and theoretical reflections (Kjørup, 2006, s. 20).

Når målet er å fremme kritisk refleksjon på høyt nivå på kunstfagenes egne premisser, blir det en utfordring å utvikle et egnet verbalspråk der kunstnerisk utviklingsarbeid kan diskuteres og verdsettes.

Verbalspråkets rolle i kunstnerisk utviklingsarbeid problematiseres i *Lighting from the Side* (Nyrnes, 2006b). Teksten, som var innledende forelesning (Key note) på Sensuous Knowledge-konferansen i 2006 med tittelen "Developing a Discourse", er et bidrag til utviklingen av et presist og nyansert språk som kan fange sentrale aspekter både ved kunstartene selv og kunstnerisk forsknings- og utviklingsarbeid. Nyrnes tar opp hvordan verbalspråk, som allerede eksisterer som kulturell artefakt, omgir og er innvevd i hele den skapende og utforskende prosessen og understreker at kunstnerisk utviklingsarbeid også er verbalspråklig arbeid. Det er vesentlig å være seg bevisst hva slags språk som brukes, og hvordan det fungerer. Verbalspråket som forskningsverktøy er tema i antologien *Kunnskapens språk. Skrivearbeid som forskningsmetode* (Johansen, 2012). I den innledende artikkelen påpeker Anders Johansen (2012) hvordan skrivemåten impliserer organiseringen av stoffet. Språket former selve grepet om saken, og derved metoden. Ifølge Nyrnes vil topologisk tenkning speiles i struktur og skrivemåte: "I ei topologisk avhandling rører ein seg i stoffet på måtar som innimellom kan nærme seg det essayistiske. /.../ Ein vandrar frå stad til stad, på same tid som ein prøver å bli klar over og klargjere kvifor assosiasjonane går i dei retningane dei gjer" (Nyrnes, 2002, s. 35). Det er en språklig utfordring å arbeide med kunnskapens verbale side på alle nivåer, både i pedagogisk virke og i artistisk og didaktisk forskning (Nyrnes, 2006a, 2006b, 2012).

Sammenfatning av presentasjon av materiale

Kapitlet presenterer avhandlingens empiriske materiale, som består av tre typer: ulike utstillingsrom, en studentutstilling og to utstillinger av egne bilder. Det argumenteres for at selv å produsere tekstile bilder og deretter stille disse ut på to ulike måter, har visse likheter med kunstnerisk utviklingsarbeid – forskning *i og gjennom* kunst, mens en studentutstilling er forskning *om* kunst. Både selve utstillingsprosessene og refleksjonen om utstillingene underveis og etterpå, rommer i begge tilfeller både kunstneriske og didaktiske aspekter.

5 Topologiske lesninger

Resultatene (funnene) består av lesninger av utstillingenes topologi, fra helhet til detalj. Disse beskriver det språklige og kulturelle rommet som kommer til syne gjennom måter å spørre på – ”det didaktisk rommet”. Enkeltresultatene som skrives fram gjennom tekstmære lesninger, utgjør et didaktisk formrepertoar. I de topologiske lesningene inngår ulike typer relevant teori når utstillingene (tekstene) påkaller denne.

Kapitlet er inndelt i fire delkapitler. Det første delkapitlet (5.1) er lesninger av ulike utstillingsrom som didaktiske rom. Det andre delkapitlet (5.2) er lesning av en sluttutstilling av en lærerstudents arbeid med en oppgave i ”bruksform tekstil”. Det tredje delkapitlet (5.3) er lesninger av to utstillinger av stofftrykk. Hvert delkapittel avsluttes med en oppsummering. Etter delkapittel 5.3 foretas en kort sammenfatning av de tre delkapitlene.

Det fjerde delkapitlet (5.4) består av refleksjoner over didaktiske aspekter ved de topologiske lesningene. For å unngå for mange overlappinger og gjentakelser av didaktiske implikasjoner i 5.1, 5.2 og 5.3 trekkes de didaktiske refleksjonene ut og plasseres i et eget delkapittel.

5.1 Utstillingsrommet som didaktisk rom

Delkapitlet sammenfatter tidligere topologiske lesninger av fire typer utstillingsrom på Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Bergen (Tronshart, 2006b). Utstillingsrommene er en korridor, en vestibyle, en monter, som alle befinner seg inne i selve formingsavdelingen, og en overbygd glassgård, som ligger rett utenfor formingsavdelingen. Innledningsvis blir det gjort rede for funn knyttet til overgangssonen mellom glassgården og formingsavdelingen, terskelen.

Terskelen

Inn- og utgangspartiet mellom glassgården og formingsavdelingen utgjør en overgangssone. Den består av et dobbelt sett glassdører på hver side av en mellomgang. Å bevege seg mellom glassgården og formingsavdelingen innebærer en forflytning mellom et sentralt ferdselsområde og en etablert kunsthaglig arena. Glassgården oppsøkes av alle, mens formingsavdelingen i hovedsak blir oppsøkt av fagets studenter og lærere. Andre overganger innen avdelingen er overgangen mellom klasserom og korridor, og korridor og vestibyle.

Overganger og ankomster er vesentlige i arkitekturen og i livet. Romlig tenkning står sentralt i menneskets forståelse av seg selv og sin måte å orientere seg på i

verden (Greve, 1998). Konkrete steder på jorden er "orienteringspunkter for menneskets bevegelser og vandring: De er steder å komme til og dra fra, steder for ankomst og avreise, gjennomfartssteder, oppholdssteder, hjem" (Greve, 1998, s. 38). Christian Nordberg-Schulz (1995) er opptatt av relasjonen sted – arkitektur. Stedsbruk består av "ankomst, møte, samvær, overenskomst, forklaring og også tilbaketrekning" (s. 25). Terskelen som overgangssone markerer et skille mellom ute og inne og er grunnleggende for et steds identitet.

Formingsvestibylens topologi

Formingsvestibylen er et større rektangulært hvitmalt rom i nyfunksjonalistisk 1960-tallsstil (foto 1). 2/3 er tilrettelagt som utstillingsareal, mens den resterende delen danner en gjennomgangssone videre inn i avdelingen. Rommet er det første møtet med avdelingen for kunst og håndverk. To vegger i rett vinkel er kledd med hvitmalt strietavler fra gulv til tak. Taket har skinner med spotlamper. Den andre langsiden består av en vindusvegg som gir godt dagslys inn i rommet. Rommet er møblert med flyttbare sofagrupper. Det kan derved omskapes til utstillingsrom med plass til løse elementer og installasjoner.



Foto 1. Formingsvestibylen.

En av formingsvestibylens historiske forformer er modernismens utstillingsrom, "the white cube", introdusert i Brian O'Dohertys klassiske essay *Inside the White Cube* (O'Doherty, 1986). I dette rene, hvite rommet med løse vegger, ofte fra gulv til tak, er grunnleggende prinsipper at

[t]he outside world must not come in, so windows are usually sealed off. Walls are painted white. The ceiling becomes the source of light. The wooden floor is polished so that you click along clinically, or carpeted so that you pad soundlessly, resting the feet /.../. The art is free /.../ "to take on its own life" (O'Doherty, 1986, s. 15).

Ifølge Kjørup (2003, s. 62) uttrykker den hvite kubens ideen om det nøytrale rommet og det autonome kunstverk, hvor estetikk, ren form og uavhengighet av

tid og rom er vektlagt, en nøytralitet O'Doherty bestrider. Andre rom som stenger verden og tiden ute, er religiøse rom, som for eksempel middelalderens kirker og egyptiske gravkammere. Den hvite kuben har røtter til Bauhaus. Den ble videreutviklet ved MoMA (Museum of Modern Art i New York) i mellomkrigsårene, og har vært modernismens dominerende utstillingsrom i store deler av det 20. århundret.

Vestibylen er imidlertid ikke en ren hvit kube. Rommet blir forstyrret og avgrenset av en vindusvegg, gardiner, sofagrupper, studentskap og dører som leder til tilstøtende rom, og signaliserer funksjoner som trafikkzone, studie- og arbeidsrom, lager, spiserom og sosialt møtested. Som utstillingsrom er derfor rommet urent. Det kan derfor spørres om dette rommet umiddelbart signaliserer kunst og om det som stilles ut, for eksempel studentarbeid, leses som autonome kunstuttrykk. En rekke elementer peker heller i retning av studie- og læringssted hvor en haster forbi på veg fra og til undervisning, eller mot det sosiale pause- og arbeidsrommet der andre ting enn kunstopplevelse står i fokus.

Foto 1 viser en tematisk utstilling av arkitekturplakater. Plakatene er ordnet enkeltvis eller i grupper i henhold til fargelikhhet og geometriske prinsipper om symmetri, balanse, horisontal og vertikal linjeføring. Plakatene kan leses gruppe- eller enkeltvis. Utstillingen har ingen verbaltekst. Opphengningen tilsvarer modernismens utstillingsmåte, hvor bildene henges lavt og skilles fra hverandre med mye luft imellom. I denne konkrete utstillingen utfordres en formalestetisk og hierarkisk nøytral lese- og tilnærming, som åpner for innholdsmessige sammenhenger.

Korridorens topologi

Korridoren er et hvitmalt gjennomgangsrom med dobbeltdører i begge ender (foto 2). Den ene veggen er kledd med lyse utstillingsskjermer fra gulv til tak, og har inngang inn til et klasserom. Motsatt vegg består av en innebygd glassmonter, oppbevaringsskap for studenter og inngang til nok et klasserom. I taket er det spotlamper på skinner.



Foto 2. Korridoren.

Som utstillingsrom er dette rommet mangetydig. Det har funksjon både som lagringsplass, gjennomgangssone og utstillingsrom. Som vestibylen medfører dette rommets utforming og beliggenhet inne i formingsavdelingen forhold som forstyrrer lesningen av utstillinger. Vandring til og fra ulike rom og aktiviteter legger opp til rask overflatelesning. Denne kan utfordres med avsetting av mer tid, økt konsentrasjon, mer kunnskap om utstilling og refleksjon.

Forrådet (copia) for korridoren som utstillingsrom omfatter historiske forformer som europeiske palasser med lange bildegallerier fra renessansen og framover, for eksempel Louvre i Paris og Vatikanmuseene i Roma, hvor veggene er tapetsert eller malt i ulike farger og kledd med bilder eller gobeliner fra vegg til tak. Walter Benjamin (1992a, 1992b) skriver at 1800-tallets passasjer i Paris minner om "[g]allerier från barocken. 1700-talets tittskåpsbild" (s. 710). De er forløpere for dagens kjøpesentre og overbygde handlegater. Den hvite kuben bidrar med hvitfargen og ideen om hvitt som nøytral farge.



Foto 3. Individuelle fordypningsoppgaver.

Rommets langstrakte og smale form innskriver måter å vandre på, og dermed måter å ordne og lese utstillinger på. Heldekkende veggplater gjør det mulig å stille ut i full høyde og bredde, mens den smale formen begrenser mulighetene for å bygge særlig ut i rommet. Kort leseavstand gjør det vanskelig få en samlet oversikt og å se større helheter. Korridoren innskriver en lineær vandre- og lese måte. Gjennomgang i begge ender gjør at leseretningen går begge veier. Rommet skriver derved inn bestemte sjangere. Den episke utstillingen vil vanligvis være ordnet lineært og kronologisk, mens temautstillingen kan ordnes i undertemaer, som kapitler i en større tekst, der rekkefølgen av kapitlene er arbitrær. En gjennomgangskorridor med to leseretninger gjør en streng kronologisk ordensmåte problematisk.

Foto 3 viser en utstilling av individuelle fordypningsoppgaver. En rytmisk oppdeling i like store enkeltutstillinger framhever hver del som selvstendig og likeverdig. Utstillingen har form som en mer episodisk tekst ordnet som en antologi, og kan leses begge veier.

Monterens topologi

Monteren (foto 4) er bygd inn i veggen i korridoren omtalt ovenfor. Ordet kommer av *monter* (fr.), som betyr utstillingskasse, skap med glassvegger, eller stille opp/ut, vise, lage en montasje. Monteren består av et stående rektangulært, relativt grunt rom, hvor det er mulig å plassere løse glassplater i ulike størrelser på et veggfast skinnesystem. Sidevegger i lakket furu og en bakvegg kledd med naturfarget strie representerer bygningens opprinnelige 1960-tallsstil. Fronten består av to skyvedører i glass. Monteren har fast overlys.

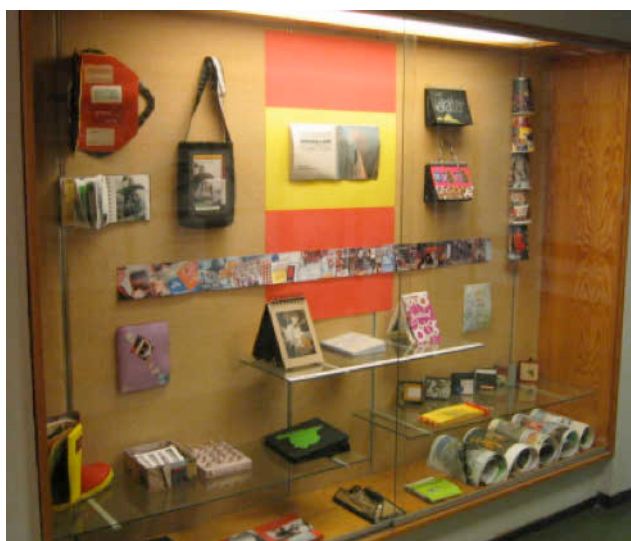


Foto 4. Innebygd monter.

Det historiske forrådet for monteren som utstillingsrom er mangfoldig. Det spenner fra renessansefyrstenes raritets- eller kuriositetskamre, via barokkens titteskap til museenes utstillingsmontre. Kuriositets- og raritetskammer (eng. "cabinet of curiosities", "cabinet of wonder", ty. "Wunderkammer") er betegnelsen på velhavende borgeres og fyrsters private samlinger av merkvverdige eller sjeldne gjenstander på 1600- og 1700-tallet. Begrepet dekker både selve samlingen, som kunne bestå av natur (naturalia) og kulturelle artefakter (artificialia), og stedet, hvor samlingen ble utstilt (Marstine, 2006, s. 22–23). Samlingene ble i stor grad overført til museene, da disse oppsto på 1700- og 1800-tallet (Goga, 2008, s. 13–14, 226–227; King & Marstine, 2006, 271–277). Andre forformer kan spores tilbake til det romerske teatret (scaena), der pulpitum utgjorde en innebygd spilleplass med sidevegger og bakvegg. Scenen utvikles under barokken til et "titteskap" med rikt dekorert sceneåpning. Benjamin (1992b) sammenligner monteren med både titteskaper og

utstillingsvindueene i de parisiske passasjene (s. 710). Med framveksten av museene på 1700- og 1800-tallet flyttes monteringen inn i museene og blir til oppbevarings- og visningsrom for natur og kulturelle artefakter. Museene blir "tingenes danseplass" (Bø-Rygg, 1996, s. 48). Til forrådet hører også vitrineskapet på den hjemlige arena. Monteren som samlingssted for minner aktualiserer forholdet mellom tid og memoria. Et lagringssted knyttes til "[s]amlarens lycka, den ensammes lycka: tête à tête med tingen. /.../ Samlaren "stillar" sitt öde. Och det betyder att han försvinner in i minnets värld" (Benjamin, 1992b, s. 765). Tingene kan vekke minner og knytte forbindelser til både en kollektiv og personlig historie.

Monterens form gjør det mulig å stille ut på bak- og sidevegger, bunn, tak og på flyttbare hyller. Den åpner derved for mange ordensmåter. En begrenset størrelse og et lukket (og låsbart) format legger til rette for mindre (og mer verdifulle) utstillinger, og gjør det mulig å lese både helhet og deler ved å flytte blikket eller å forflytte seg i rommet utenfor. Som titteskap kan den innebygde monteringen imidlertid leses bare fra en side, i motsetning til en frittstående glassmonter, som har innsyn fra alle kanter. En monter med begrensede lesevinkler utfordrer det romlige forholdet foran – bak. Monterens utstillingsform er tablået, av *tableau* (fr.), som betyr tavle, maleri, men også oversiktlig framstilling og underavdeling av et skuespill. Tablået omfatter både to- og tredimensjonal form.

Glassgårdens topologi

Glassgården er en større fireetasjes L-formet glassoverbygde hall sentralt plassert i bygningsmassen (foto 5). Tre vegger består av opprinnelig bygningsmasse fra 1965, hvorav langveggen har en tilbaketrukket førsteetasje med støttepillarer. Et nybygg fra 1990-tallet med brutte veggflater, vindusområder og balkonger utgjør motsatt langside. Glassgården har et frittstående heis- og trapperom og en langsgående frittstående søylerekke i blåmalt stål foran opprinnelig bygg. Flere dører fører ut av bygningen eller til tilstøtende rom, blant annet til avdelingen for kunst og håndverk. Fargene er valører av grått. Glassgården inngår i rekken av glassoverbygde vrimlearealer, som ble oppført ved universiteter og høyskoler på 1990-tallet, samt shoppingssentre og andre større bygninger.

Glassgårdens topologi er sammensatt. Rommet er både et sentralt plassert møte- og informasjonssted, en underholdningsarena, en trafikkzone og et torg. Her ferdes alle på vei til og fra ulike aktiviteter og gjøremål. Historiske forformer omfatter det romerske torget, agora, den gotiske katedralen med langskip og høge hvelv, de store glassoverbygde jernbane- og utstillingshallene fra midt på 1800-tallet, passasjene i Paris og dagens kjøpesentre med glassoverbygde gater. Katedralens kontemplasjon, opphøyethet og ro står i kontrast til trafikkarealets fart og effektivitet, kjøpesenterets varemarked, flanerende handels- og opplevelsensrom og torgets sosiale møteplass. Rommets ulike funksjoner og dets forformer gjør det sammensatt og motstridende.

Rommet er ikke særskilt tilrettelagt for utstillinger da det verken har faste utstillingsvegger, innebygde montre eller egnet belysning. Det er således

ingenting som definerer rommet som utstillingsrom. Utstillingsrom må etableres som "rom i rommet" ved hjelp av forskjellige løse elementer. Glassgården som utstillingsrom åpner for noen ordens- og lese måter og stenger for andre.

Glassgårdens beliggenhet sentralt i bygningsmassen og dens tilgjengelighet for alle gjør rommet til et mer offentlig og eksternt utstillings- og visningsrom. Rommet forstyrres av motstridene signaler og funksjoner i enda større grad enn hva angår kunst og håndverksavdelingens interne utstillingsrom. Kunst og håndverk er heller ikke det eneste faget som benytter rommet til utstillinger. Rommet byr derfor ikke bare på utfordringer i utforming av enkeltutstillinger, men krever bevissthet og metarefleksjon om hvordan faget profilerer seg gjennom sin utstillingspraksis.

Foto 5, 6, 7, 8 og 19 (s. 136) viser fem eksempler på utstillingsrom i glassgården. De er dels geometrisk, dels organisk ordnet. Samtlige utstillinger anvender spesialbygde svarte eller hvite (lyse) utstillingsskjermer og sokler samt innkjøpte glassmontre. Disse har røtter til Bauhaus, hvor utviklingen av en funksjonalistisk utstillingsetetikk fikk stor betydning for utformingen av det 20. århundrets museer, gallerier og messestands.



Foto 5. Glassgården med utstilling av skolearkitektur.

Foto 5 viser en utstilling av skolearkitektur. Utstillingsrommet er ordnet i et større langsgående innvendig rom med åpning i begge ender i glassgårdens lengderetning.

Det består av åtte forskjellig utformede båser, hvor hver bås er usymmetrisk kombinasjon av hjørnedannelser i ulike vinkler. Utstillingsrommet framstår derfor som en blanding av geometrisk og organisk form. De enkelteskolene som er representert i utstillingen, er ordnet kronologisk. Den eldste skolen befinner seg til venstre når en går inn i utstillingsrommet, hvorpå de andre følger sirkulært fra venstre til høyre. Denne utstillingen har en utvendig introduksjon til høyre for den intenderte hovedinngangen.

Det andre geometrisk ordnede utstillingsrommet (foto 6) består av seks utstillingsskjermer og en åpen glassmonter, ordnet som en rett sammenhengende langvegg i glassgårdens lengderetning. To skjermer og grupper med utstillingssokler deler rommet i tre avdelinger. Utstillingen har en tydelig fram- og bakside. Vandremåten i rommet er primært lineær.



Foto 6. Utstilling av "4-kanter". Maleri og keramikk.

Utstillingen kan leses fra både høyre og venstre, men en plakat plassert ytterst til venstre (utenfor fotoet) antyder at intendert leseretning er fra venstre mot høyre. Glassmonteren, der innholdet kan leses fra alle sider, åpner utstillingen mot baksiden. Fargene er hvitt og svart. Det utstilte materialet (malerier og keramikk) er ordnet enkeltvis eller i grupper med mye luft imellom. Det tilsvarer modernismens objektorienterte og hierarkisk nøytrale utstillingsmåte, der leseretningen er av mindre betydning.

Det tredje utstillingsrommet (foto 7) er ordnet som et strengt L-formet geometrisk rom. Åtte skjermer, ordnet som fire siksakkformede båser, danner en langside, mens en kortvegg bestående av tre skjermer avrunder rommet. Vinkelrett på, og litt ut fra den siksakkformede veggen, står to glassmontre fritt i rommet. Herved dannes flere romlige avdelinger: langveggen, kortveggen med lett knekket hjørne og de to montrene. Rommet åpner for en blanding av lineære og mer romlige vandre- og lese måter.



Foto 7. Sluttutstilling av Klær med tilbehør og Skrin.

Det fjerde geometrisk ordnede rommet (foto 8) består av 12 utstillingsskjermer fordelt i tre grupper satt sammen av fire skjermer vinkelrett i et kryss, og plassert etter hverandre i rommets lengderetning. Dermed oppstår tre grupper à fire båser, til sammen 12 likeformede utstillingsrom, som dels åpner seg mot hverandre og dels utover i rommet. Rommet henter former fra geometrien og arkitektoniske hjørnedannelser. Strukturen gjør det mulig å vandre i og lese utstillingen på flere måter, som linearitet, polaritet, sirkularitet og parallellitet. Eksemplet viser en dynamisk og romlig variant av en tematisk ordnet utstilling (12 studenter individuelle utstillinger av bruksformer i tekstil), der de like store båsene utgjør likestilte kapitler, og lese måten er arbitrær. En av delutstillingene, utstillingen av en blå, tovet kjole, utgjør materialet i artikkelen *Den blå kjolen* (Tronshart, 2008).



Foto 8. Sluttutstilling av Bruksform tekstil.

Det femte utstillingsrommet i glassgården er bygd opp som et innvendig rom med en kompleks organisk struktur (foto 19, s. 136). Rommet består av flere indre romdannelser, som delvis glir over i hverandre og har mange utganger og innganger. Dette utstillingsrommet utgjør en del av avhandlingens hovedempiri, utstilling B, og leses mer utfyllende i underkapittel 5.3.2.

Oppsummering

Rom innskriver vilkår for hva som kan stilles ut, hvordan det kan stilles ut, og hvordan utstillinger kan leses. Et rom står i relasjon til omliggende rom. Overgangspartiet mellom rom utgjør terskelsoner.

Formingsvestibylene er et større fleksibelt utstillingsrom med to faste utstillingsvegger og spotter i taket. Hvitfargen hentes fra modernismens utstillingsrom, den hvite kuben. Rommet åpner for varierte utstillinger, ordens- og lese måter. Flere funksjoner som møte- og studierom, spiserom og gjennomgangssone forstyrrer rommet som et rent modernistisk utstillingsrom. Korridoren er et langt og smalt gjennomgangsrom. Den smale formen begrenser leseavstanden og vanskeliggjør lesning av større helheter. Rommet innskriver bestemte sjangere, som den episk lineære, den tematiske og den episodisk ordnede utstillingen. To lese- og vandreretninger vanskeliggjør imidlertid en kronologisk ordensmåte. Korridoren som utstillingsrom har røtter tilbake til

renessansens gallerier slik vi finner dem i Louvre og Vatikanmuseene. Monteren er et innebygd, grunt utstillingsrom med fleksibel plateinnredning og glassdører. Den åpner for flere ordensmåter. Rommets begrensede størrelse gjør det enkelt å lese både deler og helhet. Historiske forformer omfatter det romerske teaterrommet og renessansens titteskapsscene, kuriositetskammeret og museets utstillingsmonter, det moderne butikkvinduet og hjemmets vitrineskap. Glassgården er en høy glassoverbygd hall, der det historiske forrådet omfatter lignende rom med motstridende funksjoner som scene, religiøst utfoldelsessted, møte- og informasjonssted, trafikkzone og torg. Rommet er ikke spesielt tilrettelagt for utstillinger. Utstillingsrom må derfor bygges av løse utstillingselementer som "rom i rommet". Dette åpner for fleksible løsninger og mange måter å vandre og lese på. Foto 5–9 viser eksempler på hvordan utstillinger kan bygge ved hjelp av løse utstillingselementer og ordnes på geometriske og organiske måter.

Den topologisk lesningen synliggjør hvordan fire konkrete rom innskriver ulike vilkår for utforming av en utstilling. Disse utgjør samtidig didaktiske grunnvilkår.

5.2 Den blå kjolen

Delkapitlet sammenfatter tidligere topologiske lesninger av en lærerstudents sluttutstilling (Tronshart, 2008). Utstillingen inngår som en av tolv individuelle utstillinger i en større tematisk utstilling (foto 8). Innledningsvis sammenfattes en topologisk lesning av den gitte oppgaveteksten. Deretter følger lesningen av studentens oppgavesvar: en blå kjole på utstilling. Denne avdekker sammenhenger mellom oppgavetekst og ferdig utstilling.

Oppgaven

I kunst og håndverk avsluttes ofte et undervisningsopplegg med en utstilling som viser hva elevene eller studentene har arbeidet med. Utstillingen står imidlertid i forhold til oppgaveteksten som fastsetter rammene for arbeidet. En oppgavetekst er en sentral didaktisk form, hvor lærerens spørre- og tenkemåter er innskrevet i teksten. Måten en oppgave er formulert på, viser hvordan læreren har framskaffet stoff og foretatt didaktiske valg. Den viser hvordan hun har oppsøkt en rekke større og mindre språklige steder. Disse kan være kjente steder som innarbeidede oppgavetyper og modeller (*loci communes*), varianter av tidligere gitte oppgaver eller nykonstruksjoner.

Oppgaveteksten lyder:

BRUKSFORM TEKSTIL

Med utgangspunkt i primærsnittet skal du designe og utføre et enkelt antrekk til deg selv bestående av overdel med tilbehør. Dette plagget kan være vest, jakke, kjole, bluse og lignende, gjerne siktet mot et spesielt bruksområde/behov (hverdag, fest?) Plagget skal ha dekor/tekstur. Plagget skal ha tilbehør som belte, veske og lignende.

A. Velg en etnisk kultur eller gå til norsk gammel eller nåtidig design. Finn eksempler på form, farger, mønster og tekstur. Ta skisser, fotografer, ta kopier og samle inn stoff. La deg inspirere.

B. Du skal ta mål og lage eget mønster. Dette skal være i primærsknitt.

C. Plagget skal bestå av bearbejdede flater som lages av deg. Disse flatene bearbejdes med henblikk på dekor eller tekstur slik at du produserer "nye stoffer" med nye kvaliteter, mønstre, overflater, tykkelser osv.

- Dette kan gjøres ved *hjelp av ulike bearbejding av ett eller flere materialer* i form av vattering, bretteing, biser, hulling, rynking osv.

- Det kan også være tilføring av farge eller andre materialer på ulike måter (tråd, perler og lignende).

- Du kan bruke maskin eller hånssøm, broderi, lappeteknikk, applikasjion, flosseteknikk, innfarging, maling på stoff og enkelt stofftrykk.

Planlegg plagget. Arbeid med mange skisser. Eksperimenter og lag flere prøver på "stoffer" og dekor ut fra materialer og teknikker som du mener vil egne seg.

Oppgaveteksten innledes med en fastsetting av topoiene "primærsknitt" og "tilbehør". Den nevner eksempler på slike former, noe som konkretiserer og antyder mulige løsninger av oppgaven. Til sammen fastsetter oppgaven flere steder studenten kan gå for å hente former, som overdel, primærsknitt, tilbehør, dekor og tekstur. I teksten setter læreren rammer for oppgaven, hun fastsetter en topologi. Topoiene er relativt store, for eksempel "tilbehør", og rommer flere underformer. Det overlates til studenten å gjøre valg.

Plagget skal være til eget bruk, "deg selv", og "siktet mot et spesielt bruksområde/behov". Utformingen skal ta utgangspunkt i både en konkret kropp og en konkret situasjon. Dette fanger opp retorikkens ideal om hensiktsmessighet og tilpasning i situasjonen (aptum). Aptum kan knyttes til indre sammenheng, her antrekkets utforming som en kombinasjion av sknitt, stil, materiale, farge og tekniske løsninger, og tilpasning til den ytre situasjonen, kroppen og den sosiale konteksten. Aptum er i tillegg knyttet til rett tidspunkt (kairos). Et antrekk skal være passende der og da. Kairos fanger stedets temporale karakter. Oppgaveteksten utfordrer studenten til å bearbejde ferdigkjøpte stoffer til "nye stoffer" med sikte på å utvikle nye kvaliteter, mønstre, overflater og tykkelser. En rekke tekniske bearbejdingsmåter og materialkombinasjioner blir nevnt. Studenten skal eksperimenter og lage " flere prøver". Her utfordres tradisjonelle løsninger, kulturens og fagets doxa. Copia settes i bevegelse, nye former kommer til, andre forkastes og glemmes. Topikkens kollektive og kreative dimensjion blir tydelig. Men utprøvninger bør ikke skje i hytt og vær. Prøvene skal være eksempler i retorisk forstand. De endelige valgene skal være tilpasset plagget og dets bruk i forhold til person og situasjon.

En blå kjole på utstilling

En blå tovet kjole er plassert frontalt og midt i et utstillingsrom formet som et åpent hjørne bestående av to utstillingsskjermer i rett vinkel (foto 9). Kjolen er utstillingens hovedtekst.



Foto 9. Den blå kjolen på utstilling.

Til venstre henger en reproduksjon av Harald Sohlbergs maleri *Vinternatt i Rondane* (1914). Disse to elementene utgjør de to største og dominerende elementene i utstillingen. Øvrige elementer er plassert bak og rundt kjolen. Utprøvninger og logger er ikke hengt opp, men plassert i en boks og en mappe på en liggende sokkel til venstre. På en stående sokkel til høyre står en liten lykt bestrødd med et hvitt dryss som stemningsskapende element for å illudere vinter og frost. På yttersiden av sokkelen viser en montasje av foto og korte tekster deler av tovingsprosessen. Den står i relasjon til og supplerer materialprøvene i boksen og loggen på venstre side, som er andre temporale eller prosessbeskrivende elementer i utstillingen.

Utstillingens omliggende elementer, dens rammetekster, utgjør en montasje. En *montasje* (fr.) er en ”kombinasjon eller sidestilling av elementer fra ulike kilder for å produsere en ny og samlende estetisk effekt, men slik at de forskjellige elementene likevel kan skilles fra hverandre og delvis beholder sine særtrekk” (Lothe, 1999, s. 165). Rammetekstene omfatter teksttyper som intertekster og paratekster, som spiller sammen i forskjellige intertekstuelle forhold. De kan leses og kombineres på flere måter. Montasjen som form og lese måte er romlig

og ikke-lineær. Den består av forflytninger mellom ulike steder, fra topos til topos. Montasjen viser hvordan et topos, kjolen, består av flere topoi. Studentens skriftlige logg, som inneholder refleksjoner over arbeidet med kjolen og utstillingen, er en metatekst. Følgende utdrag fra artikkelen om den blå kjolen (Tronshart, 2008) viser hvordan studenten resonnerer:

”I utstillinga ville eg først og fremst framheve produktet” (logg). Studentens hovedintensjon er å sette selve kjolen, hovedteksten, i fokus. Ingen andre elementer skulle virke forstyrrende og ”påverka utstillinga reint estetisk” (ibid.). Utstillingsveggene er derfor tomme, bortsett fra en reproduksjon av det kjente norske maleriet *Vinternatt i Rondane* (1914) av Harald Sohlberg. ”Eg ville ha med biletet [...] fordi dette hadde vore inspirasjon til fargane. Men eg ville at dette skulle vere i bakgrunnen fordi det først og fremst var produktet eg ville framheve. Difor hengde eg det lenger nede på veggen enn det eg ville gjort om det var biletet eg skulle stille ut først og fremst. Med å gjere det slik aktiverte eg heller ikkje det øvste rommet av utstillinga, men lot kjolen vere det som var lengst fram og var høgast i utstillinga” (ibid.). Kjolen og bildet utgjør de to største og mest dominerende elementene i utstillingen.

De andre elementene er plassert bak og rundt kjolen. /---/ På sokkelen til høyre står ”ei lita vinterlykt og [...] plastsnø for å skape vinternatt i utstillinga” (logg). /---/ På yttersiden av sokkelen viser en bildemontasje glimt fra toving av kjolen. /---/ ”Eg valte å presentere dette ved å vise bilete frå toveprosessen av kjolen og ha korte tekstar til kvart bilete. Eg har erfaring med at mykje tekst som heng på utstilling, sjeldan vert lese” (ibid.). (Tronshart, 2008, s. 34–35).

Tekstutdraget synliggjør hvordan studenten viser retorisk bevissthet. Den samlede teksten må tilpasses publikum, tid og sted.

Scenografiske topoi

Den topologiske lesningen viser hvordan selve utstillingsrommet blir utformet av noen mindre scenografiske topoi. Disse er to utstillingsskjermer i rett vinkel, en utstillingsbyste og en stående og en liggende sokkel. Utstillingsbysten er organisk, de andre formene er geometriske. Alle elementene er svarte. Skjermene danner et avgrenset kubisk rom bakover og åpner det framover. En forholdsvis streng symmetrisk utforming forsterkes av den sentralt plasserte bysten, men brytes av en liggende sokkel langs venstre skjerm og en stående sokkel til høyre. Utstillingsrommet inneholder i tillegg to andre former, boksen og boken. Disse er blå. Rommet er strengt geometrisk konstruert.

Utstillingsbysten

Bysten ble konstruert for anledningen. Siden kjolen langt på vei er tilpassert kroppen, ble bysten utformet organisk. Utstillingsbysten er i slekt med prøvebysten. Denne ble tatt i bruk i vestlig kultur på 1700-tallet som hjelpemiddel for skredderen i kroppstilpasning av klær og var ikke primært laget med henblikk på utstilling. Bysten fungerer som substitutt for en del av kroppen, som en torso. En utstillingsbyste bærer på den måten med seg fragmentet, det ufullendte, med referanse til både skredderverkstedet og kunstfeltet. Utstillingsbysten er i slekt med (hele) utstillingsdokker i naturlig størrelse og i mer og mindre stilisert utforming som er brukt til utstilling av klær i butikker og

på museer. Siden en utstillingsbyste mangler både hode, armer og bein, er den begrenset som visningssted for klær. Denne selvlagde bysten er konstruert for å bære nettopp den blå kjolens kroppsnære og ermløse form.

Utstillingssokkelen

To utstillingssokler er brukt i utstillingen, den ene er liggende og den andre stående. Kubiske utstillingssokler forekom ved verdensutstillingen *The Great Exhibition* i London i 1851. De inngår også i utstillingsrepertoaret, som ble utviklet ved Bauhaus mellom 1919 og 1937, og videreført ved MoMA (Hughes, 2010, s. 12–16). Utstillingssokkelens form er geometrisk, som regel en kube eller en sylinder. Sokkelen er tradisjonelt et underlag for noe, for eksempel en byste eller en skulptur. Det er et forhold mellom sokkelen og det som er utstilt, mellom det som bærer og det som blir båret. I stående form er sokkelen i slekt med søylen og pidestallen. Høyden på sokkelen antyder graden av opphøyethet. Språklige uttrykk som ”å stå på pidestall” og ”å bli revet ned av sokkelen” konnoterer høy eller tapt status eller anseelse. En liggende sokkel har likhetstrekk med benken og mangler den opphøyde statusen. ”Å sitte på benken” konnoterer å bli tilsidesatt, sitte på vent. I denne utstillingen antyder plasseringen av et glass med ”snøkrystaller” på en stående sokkel og en boks med materialprøver og en logg på en liggende ”benk”, ulike betydningsnivåer. Studenten påpeker i loggen at elementene på ”benken” må kunne åpnes og blas i av publikum etter behov. Hennes didaktiske refleksjoner knyttet til valg av utstillingssteder viser retorisk bevissthet.

Boken og boksen

Studentens logg består av en rekke materialeksperimenter og en skriftlig rapport. Materialeksperimentene er bundet sammen og ordnet kronologisk i en eske eller boks med lokk. De leses ved å bla framover eller bakover. Loggen inneholder skriftlig tekst og vedlegg i form av skisser og foto. Begge innskriver prosess over tid.

Boken som form henger sammen med utviklingen av skriftspråk og skriveunderlag. Papiret har røtter tilbake til egypternes papyrus, romernes pergament og kinesernes silke. Boken har forformer som tavlen, rullen og den bretteboken, leporelloen. Før boktrykkerkunsten var bøker håndskrevet eller trykket med hele plater, blokkbøker. I dag omfatter begrepet bok mange former, materialer, ordens- og lesemåter. For eksempel kan den ha form av en eske eller en boks. Den er også en egen kunstform (Russell & Mahoney, 2002). Studentens bruk av bokformen i utstillingen står i forhold til flere av disse forformene.

Boksen med materialprøver er en blandingsform av en bok og en boks. Den inneholder en todelt *samling* med materialeksperimenter, henholdsvis eksperimenter i forskjellige materialer og teknikker og en systematisk utprøving av ett materialteknisk topos, nunofilt. En samling er et omfattende og komplekst topos. Det spenner fra 1500-tallets kuriosa-samlinger til dagens store offentlige samlinger i museer eller private samlinger av frimerker og eggeglass. Samlinger består av like- eller ulikeartede objekter og kan ordnes på mange måter. En boks

er et tredimensjonalt samlings- og oppbevaringssted. Den forekommer i mange varianter, som eske, skrin, kiste og koffert. Disse finnes i mange størrelser og materialer, med eller uten lokk og låsemuligheter, og har ulike funksjoner, betydninger og verdsettinger. Topoiene smykkeskrin, pengeskrin og skattkiste konnoterer rikdom. Toposet skattkiste konnoterer også noe gjemt, nedgravd og hemmelig.

Svart

Svart er gjennomgående farge på utstillingsskjermer og sokler. Ved å prøve ulike farger på skjermene, erfarte studenten hvordan svart framhever andre fargers egenskaper. Johannes Itten (1986, s. 17–18, 34) belyser hvordan kulørte fargers lysverdi påvirkes av de ikke-kulørte fargene hvitt, grått og svart. Hvit bakgrunn gjør farger mørkere og minsker strålekraften, mens svart får farger til å virke lysere, noe som gir blått en lysende karakter mot svart i denne utstillingen. Det svarte utstillingsrommet har tilknytning til fotoalbumenes bildebakgrunn i form av svart fotokartong og til black box-teatrets svarte vegger. På samme måte som den hvite kuben stenger dette svarte rommet verden ute gjennom konstruksjonen av en lukket boks. Black box-teatret tilhører det 20. århundrets teaterrom og er vanligvis brukt til eksperimentelle lavkostproduksjoner. Også en studentutstilling vil være en lavkostproduksjon, der bruk av svart gir mye effekt med enkle virkemidler.

Kjolens topologi

Fra kjolens topologi velges topoiene primærsmitt, nunofilt, vinternatt, blå og snø.

Primærsmitt

Plagget skulle ta utgangspunkt i primærsmitt. Studenten beskriver i loggen hvordan hun lette i bøker om primærsmitt og etniske kulturer, men endte med en kjoleform fra 1960-tallet. Hun valgte bort innkjøp av ferdig mønster og tok i stedet utgangspunkt i et primærsmitt som bygde på egne mål, og endret dette med ”noko innsving” (logg). Mønsteret framsto som en justering av primærsmittets rette og flate T-form. Plagget er uten krage, har skrådde, noe avrundede skuldre, er lett innsvingt i siden og med noe utoverskrådd skjørt. Det flate forstykket og bakstykket ble utformet hver for seg, men filtet sammen på skuldrene og i sidene og endelig tilpasset kroppen gjennom siste del av toveprosessen.

Primærsmittet er en flat, geometrisk grunnform, som gjenfinnes i mange varianter i klestradisjoner fra hele kloden (Tilke, u.å.). Formen henger sammen med hvordan stoffer blir formet i jambreie flater i en vev. Et organisk formet smitt finnes i det kroppsnære grunnmønsteret, som ble utviklet i flere sofistikerte varianter ved europeiske hoff og høgre klasser fra 1400-tallet og framover. Disse formene blir på 1920-tallet avløst av en løsere og flatere stil, som gjentas i en mer minimalistisk utgave på 1960-tallet. Temporalitet innskrives i det kulturelle lagerets endringer over tid.

Studenten utviklet sitt eget mønster. Formingen av mønsteret foregikk som en forflytning mellom konkrete steder: teori (bøker, Internett), tegnebord

(skisselaging), kropp (måltaking og prøving) og symaskin (søm av en prøvemodell i et billig stoff). Arbeidet beskrives i loggen verbalt og i form av skisser.

Nunofilt

En utfordring i oppgaveteksten var å lage et ”nytt” stoff. Studenten prøvde ut materialtekniske muligheter med symaskin, som variasjoner med stingtyper og maskinbroderi, foruten flosseteknikk og enkle former for stofftrykk. Disse ble lagt til side da en medstudent introduserte nunofilt. Etter å ha laget en prøve med ull og silke, som hun likte med hensyn til ”det estetiske uttrykket og kvaliteten på stoffet” (logg), valgte hun å arbeide videre med nunofilt. Nunofilt kommer av *nuno* (jap.), som betyr vevd materiale, og er betegnelsen på et stoff der kardet lammeull toves sammen med et tynt stoff. Teknikken ble utviklet på 1990-tallet av den australske tekstilkunstneren Polly Sterling og er en ny måte å filte på.

Nunofilt bærer med seg ullfiltingens flere tusenårige historie fra store deler av verden, hvor dyrehår brukes til framstilling av klær og tepper. De eldste funnene kan spores til Tyrkia for 6000 år siden. Rike filtradisjoner finnes hos nomadefolk i Sentral-Asia og i flere europeiske og nordiske land, i Norge fra 500-tallet e.Kr. I Norden ble teknikken hentet fram igjen på 1970-tallet etter å være i ferd med bli glemt. Produksjonsprosessen innskriver tid og omfatter klipping av ulla, vasking, farging, tørking, karding og filting (toving). Filting bygger på ullfiberens evne til å tove seg sammen gjennom bearbeiding i lunkent såpevann. I denne prosessen kan materialet krympe inntil 50%. Silke er det andre materialet som inngår i studentens nunofilt. Den er en animalsk fiber med lang kulturhistorie og produseres hovedsakelig i Sørøst-Asia. Silke består av tynne tråder laget av silkeormen. Disse tvinnes sammen til tykkere tråder og veves til ulike stoffkvaliteter. Nunofilt bestående av ull og silke bærer med seg begge fibrenes egenskaper, konnotasjoner og verdisetting. Den kombinerer ullas matte, varmeisolerende evne og silkens tynne og blanke eksklusivitet.

Den blå boksen inneholder en rekke eksempler på tekniske materialeksperimenter. Prøvene gjenspeiler studentens utprøvinger og valg i forhold til farge, mykhet, tykkelse og krymping. Kjolen ble konstruert og filtet sammen i en kontinuerlig prosess, der kroppens kurver ble tovet inn i formen mot slutten av filteprosessen. Materialitet og tid er innskrevet i hovedform og størrelse, i overflatestruktur og tekstur. Studentens valg av nunofilt innebar særlige utfordringer i produksjonsprosessen i form av størrelsesberegning, teknisk utførelse og kroppstilpasning.

Vinternatt

Fargevalget er knyttet til et annet topos i den estetiske kulturen. Studenten ønsket at kjolen skulle være en ”vinternattkjole” med det samme fargespillet som i Harald Sohlbergs maleri *Vinternatt i Rondane* (1914). Bildet kan betegnes som et sentralt topos, en locus communis, i norsk bildekunst. Motivet er et snødekket fjellmassiv med måneskinn og stjerner. Fjellene danner en symmetrisk komposisjonen rundt en stor lysende stjerne. Svarte treklynger i

forgrunnen rammer inn motivet. Bildets blå fargetoner og valører er brukt i kjolen.

Sohlbergs maleri innår i en større kunsthistorisk kontekst (Bjerke, 1991). På 1890-tallet ble landskapsmaleriet igjen ansett som et egnet motiv for framstilling av menneskets møte med vill og uberørt natur. Gjennom søken etter det sublime og et ønske om å male som de norske nasjonalromantikerne, men på en annen måte, knytter Sohlberg seg til den romantiske strømmingen i nordeuropeisk kunst. Tanken var at opplevelsen av det mektige og opphøyede i naturen ikke bare hadde verdi i seg selv, men kunne gjenskapes og foredles gjennom kunsten. Fjell og natur forekom ofte i sveitsisk, tysk og engelsk landskapsmaleri i årene mellom 1750 og 1850. Caspar David Friedrichs dramatiske fjellandskap i *Vandrer på tåkehavet* (1818) er et typisk eksempel fra den romantiske epoken i Tyskland.

Maleriet innskriver Sohlbergs arbeid med motivet over tid (mellom 1900 og 1924) slik det er nedfelt i skisser, tegninger, trykk og malerier. Et bilde kan ses som en topologi bestående av flere topoi. En slik inngang til å forstå bildeprosesser ordner hvordan Sohlberg prøver ut topoi som format på bildet, formen på fjellene, høyden på himmelen, plassering av stjernene og utforming av forgrunnen. Den viser hvordan en kunstnerisk prosess kan ses som en forflytning mellom mulige måter å være i maleriets eget språk på. En topologisk tenke- og arbeidsmåte står i motsetning til en romantisk forståelse, der utviklingen av et eget personlig uttrykk bygger på følelsesmessige opplevelser.

Blått

Toposet blått går igjen i kjolen og i maleriet og dominerer utstillingen som helhet. Maleriet til Sohlberg kan ses som et stort og særegent topos, som består av en kombinasjon av valg innen de mindre topoiene landskap (fjell), farge (blått) og årstid (vinter, snø, kulde), som sammen formulerer noe poetisk eller sublimt. Blåfargen i maleriet spenner fra cyan til kobolt. De blå fjellpartiene er iblandet mye hvitt, som får dem til å lyse. Romfølelsen blir forsterket ved et tiltagende mørke i for- og bakgrunn og utover mot sidene. Blåfargens temperaturegenskaper gjør at vinterlandskapet virker ekstra kaldt.

I arbeidet med kjolen har studenten konsentrert seg om spillet av valører i blått og hvitt, det vil si vinter tenkt i konkret forstand. Materialeksperimentene omfatter utprøving av blåfargene cyan, azure blue, gitane blue og navy blue i kombinasjoner med hvitt. Spennet i det blå fargespektret varierer mellom kulturer. Ulike fargeteorier definerer og ordner fargeområdet. I disse dekker blått spennet fra blågrønt via rent blått til blårødt. Den enkelte blåtone kan lysnes med hvitt og mørknes med svart. Blått har temperatur- og romskapende egenskaper. Den ses ofte som en kjølig farge og trekker seg innover i rommet. Blåfargene i kjolen spenner fra cyan til rent blått og fra blåhvit til blåsvart. Både i kjolen og Sohlbergs maleri er kontrasten mellom lys og mørke dominerende. Blått knytter bildet og kjolen sammen visuelt. Forbindelsen forsterkes med den hvite bilderammen og det hvite sjalet som innrammer kjolen. I tillegg virker

størrelseslikhet, nærhet og lik høydeplassering som sammenbindende grep i utstillingsrommet.

De ulike blåfargene har sin kulturelle historie. Indian blue fra indigoplanten er brukt til innfarging av tekstiler i Kina og India i flere tusen år, men var ukjent i Europa fram til den ble fraktet vestover via Silkeveien. Ultramarin ble utvunnet fra den blå steinen lapis lazuli, kjent som smykkesteinen lapis allerede 7000 f.Kr. En kjemisk utgave, Fransk Ultramarine, tok over som erstatning tidlig på 1900-tallet. Koboltblått kommer fra mineralet kobolt. Ikke alle kulturer har ord for blått, mens noen kulturer ikke skiller mellom blått og grønt. Etymologisk er blåfargen knyttet til lys (skinn) og svart (brent). Den har ulike betydninger og symbolikk. Blått er knyttet til regn, gråt og tristhet. På engelsk er "feeling blue" analogt med nedstemthet. Noen kulturer knytter blått til makt og opphøydhed. Kongelige har "blått blod". Egypts faraoer, hinduismens kjærlighetsgud Krishna og den norrøne guden Odin bar alle blått.

Møtet mellom den tovede ullkjolen og Sohlbergs vinternattmaleri aktiviserer også betydninger. Det kan reises spørsmål om hva som skjer når et topos, blått, brukes et annet sted og hva kombinasjonen av materiale og farge betyr. Mens en blå vinternatt hos Sohlberg konnoterer kulde, konnoterer ull varme. Kjolen framstår dermed som både kald og varm samtidig. Dette viser at et topos endrer seg med situasjonen og må vurderes og velges i forhold til resten av topologien det inngår i.

På en liggende sokkel til venstre for kjolen ligger den blå boksen med materialeksperimenter og permen, lett drysset med plastsnø. Til høyre står en liten hvit lykt på en sokkel og lyser i utstillingens vinternatt, liksom stjernen i Sohlbergs vinternattbilde. Lykten, plastsnøen og blåfargen er symboler og forsterkende, stemningsskapende og sammenbindende grep i utstillingen. De tilhører de retoriske virkemidlene.

Snø

Snø går igjen i utstillingen på flere måter. Som snømengde finnes den analogt med dekket av snø i Sohlbergs maleri, som dryss av plastsnø og som hvite fildede områder i sjalet. Som enkeltform forekommer snø i halssmykket, som symbol og dekor på boksen med materialeksperimenter og på loggen. Skisser og toveprøver viser forslag til ornamentale varianter på kjolen og en veske, men ble valgt bort.

Studenten ønsket å "ta igjen" snøkrystallets form i et halssmykke. Her resonnerer hun topologisk. Smykkets form er symmetrisk og består av en liten og en stor del, hver dannet av to vinkelrette akser i kryss og to mindre akser 45 grader på disse. I smykket gjentas en trefingret form på flere nivåer. Smykket kan ses som en "mise en abyme". Materialet består av små sylindriske, blanke glassperler som konnoterer is og kulde. Perlenes isklare kjølighet spiller tvetydig på lag med blåfargens kulde og ullas (og halshudens) varme. Studentens valg av perler viser at et topos virker i forhold til stedet det inngår i.

Snøens forråd av former er naturen. I naturen finnes utallige varianter av snøfnugg og måter å forme større snømengder på. Utviklingen av et snøfnugg er en kompleks fysisk prosess. De er ofte heksagoner, en sekskantet variant, og gjenspeiler tilnærmet geometri i naturen. Heksagonet er representert i utstillingen på esken og i loggen. Det åttekantede snøkrystallet bryter med denne grunnformen. Den valgte formen henter formelementer fra visse typer snøkrystaller, men kombinerer disse med en strengt konstruert kvadratisk form med åtte innskrevne akser hentet fra geometrien. Smykket er en konstruert form som kombinerer to topoi.

Studenten ønsket å lage et sjal til kjolen ”som kunne minna om snø” (logg). Sjalet er en kappe om skuldene liksom snødekket i maleriet er en kappe om fjellet. Ulla konnoterer varme og vern analogt med snøen som beskyttende teppe i fjellandskapet. Lune og lette materialer som hvit ull, silke og tyll ble valgt. En rekke utprøvningsviser hvordan ull kan sammentoves med silke og tyll. Studenten prøvde ut rutemønstre (geometrisk form) og ”dottar” (organisk form). En likebent trekant ble valgt som sjalets grunnform. Sjalet framstår som en kombinasjon av geometrisk og organisk form. Det bestrøs med glassperler som minner om vanndråper og is. Perlenes blankhet står i kontrast til den matte ulla. Det er her interessant hvilke betydninger kombinasjoner av topoi åpner opp for. I sjalets kombinasjon av ull og snø er lunheten dominerende.

Oppsummering

Utstillingen viser en lærerstudents arbeid med å utforme en blå tovet kjole. Den synliggjør hvordan et studentarbeid ikke er en autonom foreteelse, men forholder seg til andre former eller tekster på mange måter og på flere nivåer.

Oppgaveteksten innbyr ikke til kopiering av ferdige modeller slik vi finner det i en formidlingspedagogisk tradisjon. Når tradisjonen skal oppsøkes her, er det tenkt retorisk: å oppsøke og velge blant kulturens former. Formuleringen om å la seg inspirere har et drag av romantisk tenkning, men den øvrige teksten står i kontrast til dette ståstedet.

Utstillingens scenografiske elementer hentes fra et bredt kulturelt forråd. Utstillingen er satt sammen av både geometriske og organiske former på flere nivåer. Geometriske former går igjen i det vinkelrette rommet, i de rektangulære skjermene, utstillingssoklene, boken, boksen og i en liten sylinderformet lykt, men brytes av den organisk utformede bysten. Gjennomgående farger er svart og blått. Samtlige episke elementer refererer til vinter.

Når studenten velger former til sitt eget klesplagg med tilbehør, går hun til en rekke topoi i kulturen og naturen. Primærsmittet var fastsatt som topos i oppgaveteksten, men studenten velger en mer kroppstilpasset variant, bygd på en kjoleform i 1960-tallsstil. Etter en rekke materialtekniske utprøvningsviser velger studenten nunofilt, en nyere toveteknikk. Nunofilt bærer med seg både ullas og silkens egenskaper og betydninger. Blått og vinternatt hentes fra Sohlbergs *Vinternatt i Rondane*, et sentralt topos i norsk malerkunst. Etter å ha prøvd ut

flere fargetoner i blått gjøres et avgrenset fargeutvalg. Toposet snø brukes i to varianter, som snømengde i sjalet og som enkeltkystall i smykket. Snøens forråd er naturen og geometrien. Som ferdig form framstår kjolen som en særegen kombinasjon av snitt, materiale, farge og teknisk bearbeidelse og bærer med seg den samlede topologiens historie og betydninger.

Den topologiske lesningen av oppgaveteksten og selve utstillingen folder ut steder som både læreren og studenten oppsøkte i arbeidet med oppgaven. Disse stedene tilhører fagets formregister som igjen inngår i et større kulturelt forråd av former. De tilbyr mulige steder å oppsøke for både lærer og student i det faglige arbeidet og utgjør didaktiske valg.

5.3 Stofftrykk på utstilling

Delkapitlet er en topologisk lesning av to utstillinger av stofftrykk, utstilling A og utstilling B. Ifølge Solhjell (2001) tilsvarer en ferdig (kunst)utstilling retorikkens framføringsfase, *actio*. Blant annet er utstillingen montert "slik at kunstverkene skal *ta seg godt ut*, alle trykte paratekster er gitt en *tiltalende grafisk formgivning*" (s. 55). Utstillingene A og B fant begge sted i glassgården.

Første underkapittel (5.3.1.) er en topologisk lesning av det felles materialet i utstillingene A og B, det vil si 19 bilder i stofftrykk. Dette gjøres for å unngå for mange gjentakelser i lesningen av de to utstillingene. Underkapitlet ordnes i to typer spesielle topoi: materialtekniske (stofftrykk og flossing) og formalestetiske topoi (prikker og egg, akantus og skrift, samt format). Disse inngår samlet i det store toposet dekorativ tekstil.

Andre og tredje underkapittel (5.3.2 og 5.3.3) er topologiske lesninger av utstilling A og utstilling B. Her beskrives først utstillingenes materiale og innholdsmomenter, utstillingenes *hva*. Å finne og velge stoff er knyttet til retorikkens *inventio*. Deretter beskrives utstillingsrommets scenografiske utforming og hvordan det valgte materialet er ordnet, utstillingenes *hvordan*. Disse aspektene er knyttet til retorikkens *dispositio* og *elocutio*. Utstillingenes introduksjoner presenteres som et eget topos. Generelle topoi er ikke skilt ut som egne topoi, men flettes inn i lesningen av utstillingenes øvrige topologi.

Selv om lesningen av de 19 bildenes felles topologi er skilt ut i et eget underkapittel (5.3.1), vil det forekomme en viss overlapping mellom denne og lesningen av samme topologi i utstilling Bs montasjer (5.3.3). Etter hvert underkapittel blir det foretatt en oppsummering. Til slutt sammenfattes hele delkapittel 5.3.

5.3.1 De 19 bildenes topologi

Stofftrykk

Stofftrykk defineres her som en kombinasjon av stofftrykkfarge, bunnmateriale og påføringsteknikk. Disse tre fanger stofftrykkets materielle og håndverksmessige aspekter. I uttrykket spiller de sammen som prosess og størknet tid. Svaboe (1995) fastsetter stofftrykk som ”farget mønster på tekstil”, en vid definisjon som antyder ”at det i dag skjer mye spennende innen stofftrykk, også som kunstnerisk uttrykksmiddel” (s. 7).

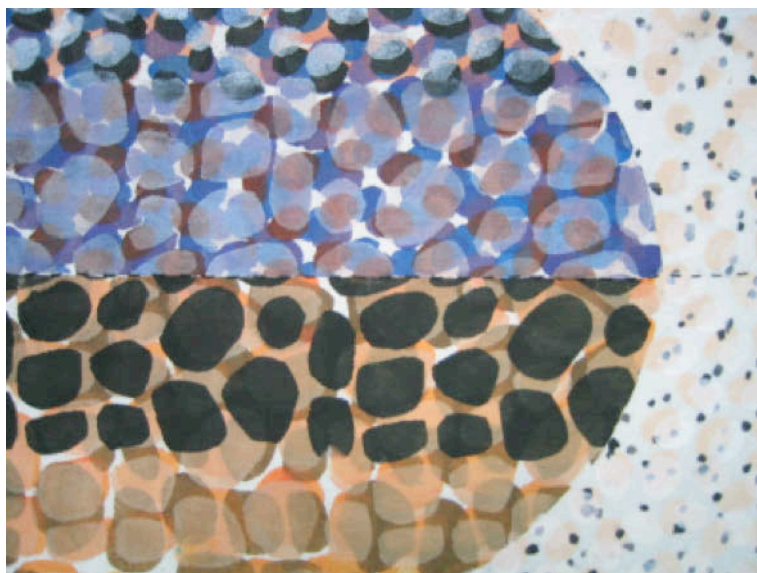


Foto 10. Pigmentfarger på ubleket bomullslerret. Sjablongtrykk.

Farge kan overføres på stoff gjennom enkle teknikker, som maling, skrapetrykk, rulling og svamping, eller tradisjonelle trykkemetoder, som blokktrykk, sjablongtrykk, rammetrykk og batikk (Svaboe, 1995). I det utforskende arbeidet ble det arbeidet med alle unntatt batikk. To kjemiske fargetyper, pigmentfarger og reaktive farger, ble anvendt på ulike bomullskvaliteter.

Første fase i arbeidet omfattet eksperimentering og utprøving av enkle påføringsteknikker, som maling, svamping, skrapetrykk, stempeltrykk og sjablong med pigmentfarger på ubleket lerret. Det ble også trykket med en liten silketrykkramme (med selvlaget rableskrift). Ubleket lerret ble valgt da det er et billig stoff og lett å få tak i. Stoffet ble kokt før trykking for å fjerne mest mulig appretur.

Pigmentfarger av flere merker ble brukt enkeltvis eller blandet innbyrdes og kombinert i samme flate. Det ble brukt tre danske fargetyper: Palett stoftrykfarge, Form/Color Stoffarve og Textil color (Schjerning) foruten Griffen's stofftrykkfarge i sølv og gull. Disse kan kjøpes ferdig blandet i en

rekke farger og er klare til påføring. Pigmentfarge er en nokså ny fargetype (Svaboe, 1995, s. 92), som består av fargepigmenter og et bindemiddel. De har en rømmeaktig konsistens, er lette å arbeide med, kan blandes med hverandre og tynnes med vann. Pigmentfarger har den egenskapen at de ligger utenpå fibrene, noe som gjør at stoffet kan bli noe stivt, særlig ved bruk av større mengder farge (for eksempel i skrapetrykk). Trykket får en matt overflate og kan oppleves noe "tørt". Pigmentfarger tåler godt lys. For å bli vaskeekte må de varmekikses. Her ble det brukt strykjern.

Pigmentfarger er relativt dekkende (opake), men kan i en viss grad være transparente og gi nye blandingsfarger ved overtrykk (foto 10). For å oppnå lysere valører må fargen blandes med hvitt, noe som forsterker dekkevnen. Det ble også eksperimentert med å male på stoff med farge tynnet med vann. Det viste seg å være vanskelig å kontrollere hvordan fibren i stoffet trekker til seg vann og sprer seg utover i flaten. I tillegg til en rekke utprøvnings- og kombinasjoner på mindre stoffstykker ble det arbeidet med større flater (komposisjon og uttrykk), der forskjellige tekniske påføringsmåter ble kombinert. Utprøvnings- og kombinasjoner som ikke ble videre bearbeidet til ferdige bildeuttrykk, ble til slutt ordnet og heftet inn. Disse inngår i utstilling B.

Andre fase i arbeidet omfattet rammetrykk (silketrykk) med reaktive farger på blekede bomullsstoffer av bedre kvalitet. Her ble merket Remazol valgt. Dette er det mest solgte merket i Norden og vanlig å bruke av norske kunsthåndverkere. Reaktive fargestoffer kom på markedet i 1956. I motsetning til fargestoffene i pigmentfargene reagerer de kjemisk med cellulose og protein og binder seg til tekstile fibre. Fargen må fikses kjemisk gjennom påføring av vannlass. Denne er basisk (lut) og derfor etsende. I prosessen bindes opp til 80% av fargen kjemisk fast i fibrene, hvorpå resten skylles ut som overskuddsfarge (Svaboe, 1995, s. 88–89). Reaktive farger er mer kompliserte å bruke enn pigmentfarger. En må selv kjøpe fargepulver og blande fargen med vann eller fortykningsmiddel (alginat). Her er det brukt Lamitex. Blanding av farger krever stor nøyaktighet. En rekke basiskulører kan kombineres til et utall nye kulører. Valører oppnås gjennom varierende mengde fargestoff i laminatblandingen. Hvitt finnes ikke som eget fargepigment, men hentes fram (som i akvarellmaling) i bunnstoffets hvithet. Fargen er transparent, og både stoff og tidligere lag med farge spiller sammen og blandes visuelt til nye fargetoner. Det må derfor arbeides med reserveringsteknikker (tildekking av flater) når for eksempel gult og blått skal inngå i samme bilde. Reaktive farger er svært vaskeekte, men tåler lys dårligere enn pigmentfarger. Seriene av ferdige bilder innskriver møtet mellom bunnstoffets og stofftrykkfargenes egenskaper og tekniske påføringsmåter som en prosess over tid.

I arbeidet med rammetrykk ble det eksperimentert svært lite i små formater, men derimot arbeidet direkte på større kvadratiske flater med å utforme og kombinere flere horisontale eller vertikale felter. Dette hadde sammenheng både med mønstrenes karakter og rammenes størrelse (indre mål 37x47 cm). Det oppspente bunnstoffet ble vekselvis tildekket med kraftpapir, plast og tape mens

den til enhver tid åpne flaten ble bearbeidet. Det ble arbeidet med mange trykk, der farger, feltstørrelser og mønstre ble satt sammen på ulike måter. Noen av flatene består av ett mønster og én bunnfarge, andre av flere mønstre og flere farger trykket i mange lag. Bildene var ikke planlagt på forhånd, men vokste fram gjennom prosessen. Stofftrykkets materialtekniske aspekter knytter en interessant forbindelse til det håndverksmessige, tekhné.

De fleste bildene inneholder flater med flere overtrykk. Disse er i slekt med palimpsestet. *Palimpsest* (gr.), "utskrapet igjen", er et håndskrevet manuskript hvor underliggende lag med skrift er overmalt, men kan ses og leses gjennom nye lag (Lothe m.fl., 1999, s. 187). Hos Genette (1997a) er palimpsest en samlebetegnelse for "tekster av annen grad", en transtekstualitet, der tekster henter betydning fra andre tekster. Tydeligst forekommer det litterært i parodier, pastisjer og hypertekster. Innen bildekunsten har flere kunstnere arbeidet med andres bilder som underlag.

Stofftrykk har lange og kronglete røtter (Arneberg & Risopatron, 1984, s. 9–12, Håberg, 2000; Svaboe, 1995, s. 8–19). Funn knyttet til innfargede og trykte tekstiler og trykkemetoder er gjort i mange land, for eksempel Kina, India, Java, Mesopotamia, Egypt og Peru. De eldste funnene kommer fra Kina (150 f.Kr.) og Egypt (300 f.Kr.). Typiske trekk ved den 2000 år gamle indiske stofftrykktradisjonen er sterke farger, stoffer av bomullsplanten, trykketeknikker i form av utskårne treblokker og en rekke mønstre. I Europa forekom malte stoffer i romersk og byzantinsk tid, mens stofftrykk først finnes på 500-tallet. Det ble trykket med treblokker på ull og lin. Fargene var dels lokale fargestoffer, dels importerte. Kontakt med kulturer i Midtøsten gjennom handel og korstog førte arabisk ornamentikk til Europa, hvor den blandet seg med lokale former. Fra India kom trykte stoffer (indiennes) og sjal fra Kashmir langs "silkeveiene" og senere sjøveien. Handel brakte med seg silke og bomull, fargestoffer, teknisk utstyr og kunnskap. Stoffer og sjal ble svært populære og sto sentralt i motebildet på 1600- og 1700-tallet. Et behov for økte mengder og lavere priser ga støtet til en rask utvikling av den europeiske stofftrykkindustrien, som startet i Marseille i Frankrike i 1640 og spredte seg raskt nordover til Holland og England. Den industrielle revolusjonen bidro til utvikling av maskiner og senere på 1800-tallet av kjemiske farger.

Norge har en lang tradisjon med trykking på skinn, mens stofftrykk på tekstil først er kjent fra midt på 1700-tallet. Det første "kattun"-trykkeriet (*kattun* – av cotton, bomull, en betegnelse på trykt bomullsstoff produsert i Europa etter indiske forbilder) ble opprettet i Bergen i 1760. Stofftrykk som håndverk døde mer eller mindre ut rundt 1870 på grunn av stigende konkurranse fra industrien, men ble aktualisert på nytt i tilknytning til brukskunstbevegelsen. Området ble innført som eget fag ved Statens håndverks- og kunstindustriskole i Oslo i 1950, noe senere i Bergen. Stofftrykklinjene har siden stått for utdanningen av de fleste kunsthåndverkerne som driver med stofftrykk i Norge i dag.

Temporalitet viser seg i stofftrykk som videreført tradisjon eller tradisjonsbrudd i form av eksperimentering og nye kombinasjoner. Tid er innskrevet i framstillingsprosessen av stoff fra planting og høsting av bomullsfibren via rensning, beredning og spinning av tråd til veving av stoffer i forskjellige bindingstyper ved hjelp av vekslende veveteknologier. Det ferdige stoffet rommer erfaringer gjennom generasjoner. Ubleket lerret og hvitbleket tynn sateng bærer i seg ulike framstillingsprosesser, materialkvaliteter, visuelt uttrykk og framstillingsvilkår. Likeledes rommer de anvendte fargene egenskaper og framstillingsprosess knyttet til en kjemisk og teknologisk utvikling over tid. Forholdet mellom temporalitet og materialitet handler om hvordan fargen trekker seg inn i fibre eller glir over i hverandre, om rester av fuktighet i hvert fargelag, om lang eller kort tørkeprosess.

I tillegg bærer de ferdige stofftrykkene med seg den enkelte utøvers avtrykk gjennom den håndverksmessige utførelsen. Det handler for eksempel om valg av fargemengde, kraft i stempeltrykket, måte å svampe på og rakle farge gjennom rammen på. Det handler om rekkefølgen mellom lag av trykk, hvilke farger og mønstre som ligger under og over. Lagene speiler trykkeprosessen. De ferdige trykkene gjenspeiler den enkelte utøvers tilegnelse av materialfølelse, teknisk innsikt og håndlag.

Kutting og flossing

Noen av trykkene er bearbeidet videre med flossing, enten som flossing av trykte flater eller som tilførsel av nye flossede flater uten trykk. Derved blir både bildets størrelse og komposisjon endret, og form, flate, linjer, tekstur og farge bearbeidet og videreutviklet. Spillet mellom bildeelementene blir mer sammensatt og komplekst. Kutting og flossing utgjør et eget topos i tekstilt arbeid.



Foto 11. Flossing i skrå linjer og ruter.

Flossing er en teknikk som innebærer skjæring og kutting på forskjellige måter gjennom et eller flere lag med stoff slik at snittflatene frynses og underliggende stofflag kommer fram. Stofflag sys først sammen i striper diagonalt eller horisontalt/vertikalt, i ruter, sirkler, trekant og lignende ved hjelp av hånd- eller maskinsøm, hvorpå feltene mellom sømmene skjæres eller snittes opp. Gjennom vask i vaskemaskin flosses snittkantene ytterligere (foto 11). Ulike fibertyper, bindingstyper og tykkelser gir forskjellig oppfrysning og flossingsgrad. Her er i hovedsak brukt ubleket og svart bomullslerret i inntil seks lag og sammensynging i diagonale striper kombinert med ruter i varierende størrelser. Diagonal kutting i forhold til trådretningen gir faste og rene skjære- og frynsekanter. Å kutte i trådretningen fører derimot til at innslaget løsner fra renningen og gir løse trådlengder. Her ble diagonal kutting planlagt og gjennomført konsekvent for å unngå dette. Slik kan stoffer dekonstrueres og rekonstrueres og frambringe mønstrede og teksturerede flater og variert fargespill. Det ferdige uttrykket innskriver den sammensatte prosessen med å legge stoffer lag på lag, sy sammen og skjære/klippe opp, hvoretter videre oppflossing av skjærekantene skjer over tid i vaskemaskin og lufttørkes eller flosses ytterligere i tørketrommel.

Det historiske forrådet knyttet til utstillingenes flossede bildeflater er sammensatt. Å kombinere flere lag med stoff og sy disse sammen, eller å kutte og snitte gjennom lag med stoff kombinert med søm, gjenfinnes i flere kulturer, som typer vattering, applikasjon/patchwork og omvendt applikasjon, eventuelt kombinert med søm/broderi.

Thelma R. Newman (1975) beskriver hvordan dyrking av bomull i Egypt og Midtøsten førte til framstilling av vevde stoffer og etter hvert til kombinerings og sammensynging av flere lag, eventuelt kombinert med applikasjon og broderi. Allerede i det første dynasti (3400 f.Kr.) er en egyptisk Farao avbildet i en applikert kjortel. Kinesiske handelsmenn solgte applikerte silkemosaikker, og i India var telt prydet med applikasjoner. Vatterte skjorter ble båret både av sarasenerne i Midtøsten og i det gamle Kina, og vatterte tepper ble brukt i Sibir allerede hundreåret før vår tidsregning. Til Europa kom disse tekstile formene først med korsfarerne i det 11. og 12. århundret. Omvendt applikasjon finnes hos Cuna-indianerne i Panama og Colombia, der deres bluser, molas, er særlig kjent (Newman, 1975, s. 172–177). I omvendt applikasjon klippes deler av stoffet vekk slik at underliggende lag kommer fram. Tradisjonelt brettes kanten inn og sys fast før nye lag klippes bort. Gjennom kombinasjoner av fargede stofflag og utklipping av intrikate mønstre oppstår komplekse, fargerike uttrykk. Også Hmong-folket i Kambodsja og Thailand, og særlig White Hmong, har innslag av omvendt applikasjon i sin tekstile tradisjon.

Kutt og snitt i eller gjennom ett eller flere lag med stoff inngikk i europeisk renessansemote i siste halvdel av 1500-tallet og noen tiår utover på 1600-tallet. Manns- og kvinnedrakter viser rekke og flater med større og mindre kutt, både på armer, bol og bukser/skjørt (Arnold, 1985, 1988). Bildemateriale tyder på at røffere snitt forekom på klær til folk av lavere rang, som jegere eller skreddere

(Arnold, 1988, s. 115, 141). Et eksempel på snitting i en skredders drakt vises i maleriet *The Taylor* av G. B. Moroni (ca. 1570) i National Gallery i London. Flere av kjolene til Elisabeth 1. inneholdt overflater med kutting i silke og fløyel, vist for eksempel i *The Hampden portrait* av Steven van der Meulen (ca. 1563) og andre portretter (s. 7, 21–22, 149, 185–186). Dronningens kjoler var en sterk trendsetter for moten i høyere sosiale lag. “Cutt and raste” eller “razed and pinked” forekom som skredderfaglig term fra 1576 og framover (s. 185–186). Kutting gjennom flere stofflag kaltes ”pinking” og ”slashing”, mens “razed” var betegnelsen for en særlig måte å kutte eller snitte i stofflaten på for å oppnå et lett oppfrynset mønster. ”Pinking” betegner små gjennomgående kutt opp til 6 mm, som ble gjort med skarpt spesialverktøy. Før kutting ble stoffet børstet med limvann eller innsatt med gummi arabicum på baksiden for å unngå frynsing. Andre ganger ble dette unngått for med hensikt å oppnå en økt frynseeffekt. Enkelte lange kutt har bånd montert rundt kanten for å oppnå en fast kant (s. 19–21).

På 1980- og 1990-tallet ble kutting og flossing hentet fram og videreutviklet, særlig av den amerikanske tekstilkunstneren Tim Harding. Gjennom økt fokus på det tekstile materialets egen innebygde struktur kombinert med farging, arbeid i flere lag, vattering, oppkutting og frynsing, utviklet han komplekse materielle og visuelle strukturer som ga et mangfold av fargespill, mønstre og teksturer. Hardings tekstile bildeuttrykk bygger på en tett sammenheng mellom moderne kunstuttrykk og tradisjonelle tekstile uttrykk. Som egen kulturell referanse nevner han både europeisk renessansemote, applikasjon og omvendt applikasjon hos San Blas-indianerne i Panama og Hmong-folket i Kambodsja (Dale, 1986, s. 296). Tim Hardings beskriver selv teknikken som ”a unique, self-developed physical technique (a complex, free-reverse applique) which makes use of the intrinsic properties of my materials while creating an interesting interplay of surface and structure” (Tim Hardings hjemmeside). Den baserer seg på brudd med et kulturelt tekstilt tabu, som handler om ikke å ødelegge dyrebare tekstile materialer, men heller å la seg utfordre av deres sårbarhet (vulnerability).

Til det nåtidige forrådet hører også norske bidrag. De siste to tiårene forekommer flosseteknikker både innen profesjonelt kunstnerisk arbeid med tekstilt bildeuttrykk og innen lærerutdanning (Skjeggstad, 2001, s. 89–93). Tekstilkunstnerne Astri Ræstad og Gro Aakenes Sævig arbeidet begge med flossede tekstilbilder på 1990-tallet.

Prikker og egg

Sirkler, prikker og egg inngår i noen få bilder, både som hovedform og som element i mønster/tekstur. Et bilde (foto 10 s. 112) er bygd opp av formvariabler innen dette toposet. Komposisjonen er delt i tre like store vertikale felter med en jamstor liggende eggform plassert sentralt. Eggformene består av flere fargelag med prikker i ulike størrelser og farger, mot en småprikket bakgrunn.

Punktet er en visuell basisform. Det kan være stort eller lite, rundt eller kantet, utflytende eller avgrenset, regelmessig eller uregelmessig. Punkter kan opptre i

ulik mengde, størrelse, tetthet, rytme og retning. De kan ordnes på mange geometriske eller organiske måter, og kan overlappe hverandre. De inngår i raster/fotografi. I skriftspråk er et *punctum* det store typografiske skilletegnet ”full stopp”, som skiller kjent og ukjent (Nyrnes, 2002, s. 158). I matematikk er punktet et topos som betegner et 0-dimensjonalt sted uten lengde, flate eller volum. Når punktet får flate eller volum, blir det til en sirkel eller en kule/halvkule.

Fugleegget (lat. *ovum*) er en oval form som smalner mot den ene enden som et resultat av press i verpeprosessen. Det finnes i mange størrelser i naturen, fra kolibriens små egg (1/2 gram) til strutsens store (1,5 kg). Egget rommer livets begynnelse og tillegges sterk symbolikk. Det er symbol på begynnelse, fruktbarhet og nytt liv, og knyttes til våren som jordens gjenfødelse (sola i zenit - vårjevndøgn) senere opptatt i kristendommen som symbol på Jesu oppstandelse og innlemmet i den kristne påskefeiringen. I Persia går bruken av egg mer enn 2500 år tilbake til Zaratustra og feiringen av det persiske nyttår Nowruz (”ny dag” eller egentlig ”nytt lys”) ca. 21. mars. For jødene inngår et kokt egg (Beitzah) som en av seks tradisjonelle retter ved Passover Seder, en feiring av flukten fra Egypt. Dekorering av egg er knyttet til folkloretradisjoner over store deler av verden.

Egget finnes i *eggstav* (jonisk kyma), en frise av vekslende eggformede og mindre pilspisslignende elementer, opprinnelig et bladmønster, som inngår i den joniske søyleordenens kapiteler og bjelkeverk. Den er ofte kombinert med perlestav under og over. Eggstav ble overtatt av romerne i kunst og arkitektur, der den ofte inngikk i gesimsen. Den ble igjen tatt i bruk som arkitektonisk element i renessansen. Som motiv og form er egget benyttet i moderne kunst og design. En særlig eksklusiv serie med egg er 57 påskeegg laget av Peter Carl Fabergé for de russiske tsarene mellom 1885 og 1917, de såkalte Fabergéegg. Egget har gitt navn og form til Arne Jacobsens stol Egget, laget for SAS-hotellet i København i 1958, en klassiker innen dansk design.

Akantus

Akantusmotivet ble valgt til den ene silketrykkrammen (foto 12). Motivet består av en lett slyngende og rytmisk flatedekor av stiliserte akantusblad, kombinert med stengelspiraler, bladdusker og rosetter. Alle er mindre topoi som inngår i silketrykkrammens topologi. Disse inngår i sin tur i det store toposet planteornamentikk.

Akantus som planteornament består av skarpkantede, krøllete blad. Det henter navn og form fra akantusplanten (gr. *akantha*, torn), som tilhører familien Acanthaceae, og forekommer med ca. 20 arter i Middelhavslandene. Særlig to av artene, *Acanthus spinosus* og *Acanthus mollis*, ble tidlig dyrket av grekerne og romerne. Akantusen er tydelig som mimesis, etterligning av naturen.



Foto 12. Akantus, overtrykk.

Akantusens historie som formelement går tilbake til oldtidens Hellas på 400-tallet f.Kr. Det har vært diskutert om formen oppsto som en direkte naturetterlikning eller som en utvikling knyttet til palmetten, volutten og spiralen, former som allerede forekom i Egypt (Harris, 1993, s. 56). Den er knyttet til utforming av stelens, det vil si den søyleaktige gravsteinens, toppstykke. Akantus symboliserte, som andre tistelplanter, ufruktbarhet. Den var viet underverdenen og kan ha hatt en profylaktisk betydning (Hauglid, 1950, s. 30–31). Akantusens greske form er både frittstående, som rankeform, og i grupperinger, som i det korintiske kapitelet. Mens den greske formen har spredt sittende blad, er den romerske akantusen rikere og tettere. Den abstrakte volutten blir mer og mer organisk utformet og kobles med akantusen til planteranker. Blant de mest berømte akantussmykkede monumentene er Ara Pacis, oppført av keiser Augustus i Roma (9–13 f.Kr.), som viser en spinkel, rytmisk og slyngende organisk flatedekor (foto 13). Stengelspiralene ender i bladdusker og blomster som er satt sammen av akantusblad, en blomst som først ble skapt av romerne (Hauglid, 1950, s. 14–35). Det valgte akantusmønsteret er preget av denne lette, slyngede stilen.

Romerrikets undergang leder til et møte mellom bysantinske flatemønstre og akantusens organiske former. Akantusen blir igjen lettere, stiliseres og mister sitt naturpreg, mens geometriske flatemønstre fra Orienten blir ”naturalisert” under innflytelse av akantusen (Hauglid, 1950, s. 41–42). Arabesken utvikles som ornamentalt motiv satt sammen av akantusranker og slyngede bånd (entrelacemotiver). Ranker og bånd er ofte ordnet symmetrisk i et geometrisk flatemønster. Navnet *arabesk* (it. arabesco, arabisk) oppsto i Italia på 1500-tallet, mens ornamentikken er hentet fra Spania, hvor den egentlige arabesken,

mauresken, kan ha utviklet seg. I renessansen, barokken og i *régence*stilen var arabesk et yndet motiv.



Foto 13. Relieffragment fra Augustus' Ara Pacis (år 13 f.Kr.) i Nasjonalmuseet i Roma. (Bilde fra Hauglid, 1950, s. 31).

Akantusen er siden alltid anvendt i land og perioder med en viss tilknytning til antikken. Den har vært et av de mest populære ornamentmotiver, en sjelden gang kopiert direkte etter romerske forbilder, men oftest anvendt fritt og i mange variasjoner. Mens italiensk renessanse bygger på en tidlig og lettere romersk stil, bygger den italienske barokken på den svulstige utgaven fra Trajans tid med sterkere relieffvirkninger og mer svulmende former. Akantusen vandrer i mange varianter rundt og nordover i Europa, til Frankrike, Flandern, Tyskland og Norden. I Norge ble den svulmende akantusen på begynnelsen 1700-tallet tatt opp ved snekker- og billedhuggerverksteder i Christiania og derfra spredt utover landet (Hauglid, 1950, s. 154–162). Sentralt i denne utviklingen står altertavlen og prekestolen i Oslo Domkirke, utført av en hollandsk mester 1699, og den frodige krillskurden som Jacob B. Klukstad anvendte som dekor på møbler og kirkeinventar, for eksempel i Lesja kirke. Etter hvert gjorde akantusornamentet seg gjeldende som ranker og ornamentalt løv både i rosemaling og treskur, og blir fremdeles benyttet innen norsk husflid. De siste årene er akantusen nok en gang aktualisert som en del av interessen for barokke elementer innen innredningsdesign (kretonger og tapeter). Til akantusens nåtidige forråd hører kunstneren Kjell Nupens akantusbilder (Nupen m. fl., 1995).

Skrift

De utstilte stofftrykkene inneholder to eksempler på skrift (foto 14). Rableskriften med fortløpende buer og løkker på den ene stofftrykkrammen er laget av utøveren. Den framstår både som organisk skriftform, mønster og tekstur. Skriftsiden på den andre rammen er hentet fra et håndskrevet slektsdokument ført i pennen av utøverens oldefar, som var skriver på Røros

Kobberverk rundt 1900. Teksten innledes med navnet Leonard Christian Borchgrevink (1698–1772), direktør på Røros kopperverk 1737–1772 og stamfar for den norske grenen av Borchgrevinkslekten. Håndskriften er en vakker og jevn kursivert løkkeskrift.

De to eksemplene på skrift utgjør en kombinasjon av redskap, materialitet og skriverens håndlag og formfølelse. Rableskriften er utført med en halvtynn svart skråtusj på utskriftspapir. Utformingen av pennesplitt og tusj gir mulighet for variasjon mellom bred og smal strek avhengig av retning på bokstavform og skrivebevegelse. Slekststavlen er skrevet med datidens blekk og skriveredskap, penn (penneskaft og pennesplitt) på papir. Skriften er preget av valg av pennesplitt, mengden av blekk i splitten, trykk og hastighet i skriveprosessen og trekkpapiets oppsugning av overskytende blekk, i møte med underlagets overflate og oppsugingsegenskaper. Disse variablene er vesentlige trekk ved skriftbildets estetikk.



Foto 14. Rableskrift og håndskrevet dokument.

Slektsdokumentet er preget av tidens tann gjennom bretter og slitasje. Det representerer dokumentets og skriftspråkets funksjon som nedtegnelse, det å ta vare på og å huske (memoria) og dets betydning for den kollektive hukommelsen. Rammene innebygger både utøverens og oldefarens personlige historie knyttet til å forme bokstaver, beherske redskap og materialer, formulere og formidle. De innskriver tålmodig øving, frustrasjon og blekkflekker, men også glede og mestring. Som de gamle egypterne kombinerte penn, blekk og papyrus, skrev utøverens oldefar på lignende måte for hundre år siden og utøveren selv i dag. Dokumentene handler om skriftens estetikk, dens form, materialitet og uttrykk. Underlagsmateriale, redskap og blekktype er vesentlige elementer i skriftspråkets utvikling. Å trykke inn kileskrift i en våt leirtavle har

andre begrensninger og muligheter enn skriving med penn eller pensel med flytende blekk på et fast underlag som papyrus, pergament eller papir.

Skriftkulturens forråd omfatter et stort antall skrifttyper, alfabeter og leseretninger, materialer og redskaper, utviklet i og mellom mange kulturer over tid (Jackson, 1982). Det er uløselig knyttet til sivilisasjoners vekst og fall, folkevandringer og kriger. Skrift er en serie visuelle tegn som gjengir eller representerer ord, eller deler av ord. Den eldste skrifttypen er *bildeskrift* (piktogrammer, ideogrammer og fonogrammer), som bygger på avbildning av selve gjenstanden. Her inngår egyptiske hieroglyfer, sumerisk kileskrift, kinesisk skrift, bildeskriften til indianerne i Sør-Amerika og hieroglyfene i Mellom-Amerika, herunder mayafolkets skrifttyper. Det første rene *alfabetet* var det semittiske med 22 tegn, utviklet av fönikerne, som de arabiske og greske alfabeter bygger på. Det greske dannet grunnlag for utvikling av andre alfabeter, som det latinske, gotiske og russiske. De germanske og nordiske runerekkene bygde på det latinske alfabetet. Etter Johann Gutenbergs oppfinnelse av boktrykkerkunsten på 1400-tallet har håndskrift levd parallelt med utviklingen av trykt skrift.

Å kunne lese og skrive er forbundet med skole og utdanning. Skriving (skjønnskrift) har i perioder vært eget fag både i grunnskole og i lærerutdanning, og skrivepedagoger har lansert nye skrifttyper og metodikker. I dag er målet å skrive funksjonelt, ikke først og fremst vakkert. Den kursiverte løkkeskriften utført av utøverens oldefar gjenspeiler skriftvalg og skriveopplæring i siste halvdel av 1800-tallet. Utførelsen viser stor beherskelse av skrivekyndighet og en velutviklet form- og stilfølelse.

Skrift kan ses som ren estetisk form. De to valgte skriftfragmentene er primært brukt på denne måten. Flatene brukes som dekor, mønster og tekstur, der skrift som tegn og betydning er underordnet. Formens estetikk kommer i fokus i en særlig grad når det er skrifttegn eller språk vi ikke forstår og altså ikke kan avkode. Her er den ene skriftrammen rableskrift, framstilt som en flytende lineær skrivebevegelse fra venstre mot høyre. Den er ikke direkte imitasjon av noen reelle skriftformer og derfor uten innholdsmessig betydning. Denne dekorative tradisjonen kan føres tilbake til den arabiske/islamske kulturen, der avbildning ikke var tillatt og skrift derfor ble aktualisert som dekorativt formelement. Bildeforbudet i islam forbyr avbildning av Allah og hans skaperverk. Det er vanligvis begrunnet i sure 5,92 i Koranen, men kan også knyttes til det jødiske bildeforbudet i 2. Mosebok 20.4. Bildeforbudet bidro til en utvikling av abstrakt ornamentikk, mønstre og kalligrafi som ikke forsøker å etterligne naturen. *Kalligrafi*, av (gr.) kalos, skjønn og graphein, skrive, er skjønnskrift, kunsten å skrive vakkert, skriving som kunst. Kalligrafiens historie kan knyttes til både kinesisk, japansk og europeisk skriftkultur. I Kina var kalligrafi en av “de fire kunster” og har fortsatt høy status.

Format og komposisjon

Kvadratet er det dominerende formatet i bildene med få unntak av stående rektangel (foto 15). Kvadratet er en likesidet firkant med rette vinkler, mens rektangelet er en firkant der de vinkelrette sidene har varierende lengde.



Foto 15. Kvadratisk format.

Disse rettvinklede formatene har dominert teppe- og bildetradisjonen i verden. De utgjør doxa, en gjengs form å ty til. Formen henger sammen med hvordan vevde flater blir produsert og vevens struktur med langsgående renning og tversgående innslag.

Den kvadratiske bildeflaten er komponert i strengt horisontale og/eller vertikale felter og kombinasjoner av disse. I enkelte bilder står et omkransende bredt felt som ramme om et mindre firkantet midtfelt. Alle formene er hentet fra geometrien.

Det kvadratiske formatet, gjerne på 2x2 m, var mye brukt av kunstnere på 1990-tallet og framover, noe eksemplene på utstilte kunstkort og kataloger fra offentlige kunstutstillinger i perioden viser (se utstilling B). Dette knytter valget av format til det som var vanlig innen tekstilt kunsthåndverk og viser en samtidig påvirkning.

Montering

De 19 trykkene i utstillingene A og B ble montert ferdig som tekstile bildeuttrykk. Større trykk ble tråkket fast på en litt større svart eller hvit/ubleket bunn slik at denne stikker mer eller mindre fram (foto 15, s. 123). På den måten oppnås en rammevirkning. Et par bilder er vrangsydd (foto 23, s. 141). Disse mangler en synlig ramme. Noen mindre trykte bildefragmenter ble utvidet med nye flossede flater på alle kanter som en del av bildeuttrykket (foto 11, s. 115). Derved oppstår en visuell opplevelse av et passepartout. Alle bildene fikk en skjult løpegang øverst slik at de kunne tres inn på en stang for opphengning. Disse måtene å montere tekstile bildeuttrykk på er omtalt i faglitteraturen som ”mjuk montering” (Skjeggstad, 1996, s. 116–122).

De tekstile trykkes innrammings- og monteringsmåter står i forhold til tekstil teppetradisjon og bildekunstrammens forformer (maleri, grafikk). Siden tekstile vegg- og gulvtepper ofte måtte kunne rulles eller brettes sammen og flyttes, påvirket dette hvordan de ble ferdigstilt og montert. Det kan skilles mellom visuell innramming, som border eller felter rundt kantene, og fysisk innramming i form av en fald, tilførsel av kantebånd eller tekstile rammer. Disse formene forekommer dessuten som avslutning av kanter i duker og andre bruksformer.

Trykkes monteringen trekker også på former fra bildekunstens rammehistorie. Fra senmiddelalderen og framover ble maleriets trerammer utformet – og skiftet ut – i stil med i det øvrige møblementet. Det var liten forskjell på bilderammer, speilrammer, relieffer og albertavler. De hentet former fra arkitekturen og ble betraktet som en del av interiøret på samme måte som en vindus- eller dørkarm (Kanter & Bisacca, 2008). De kan deles i tre typer: tabernakelrammen, kasetten og gallerirammen. Tabernakelrammen (*aedicula*) utvikles på 1400-tallet og henter sine forformer fra nisjer og vindusutforminger, mens kasetten, av *casetta* (it.), liten boks, utvikles mot slutten av 1500-tallet. Denne er lik på alle kanter. Gallerirammen kan ses som en kombinasjon av disse. I ulike stilarter har den dominert den franske salongutstillingen på 1800-tallet. Hvert verk ble ifølge O’Doherty (1986) sett som en isolert enhet ”totally isolated from its slum-close neighbor by a heavy frame around and a complete perspective system within” (s. 16). Med utviklingen av fotografiet og det moderne maleriet sprenges det perspektiviske rommet og det ”legges press på rammen”. Den blir redusert til en parentes og forkastet, slik det gjenspeiles i det rammeløse non-figurative maleriet og i noen av de vrangsydde trykkene i utstillingene A og B. Fraværet av ramme er retorisk taushet.

I retorikken utgjør epilogen, av *epilogos* (gr.), den klassiske taledisposisjonens avslutning. På latin kalles den *peroratio*, av *per-orare*, som betyr tale gjennom eller tale ferdig, eller *conclusio* av *concludere*, som betyr inneslutte, avslutte (Eide, 2004, s. 108–109). En epilog kan sammenlignes med en fysisk inneslutning eller avslutning av et bilde. Fra et retorisk ståsted vil derfor rammen alltid være en del av bildets samlede uttrykk og ikke, som hos Kant, redusert til et eksternt supplement (Duro, 1996). Andersen (1995, s. 52–54) påpeker at

talens avslutning er like viktig som innledningen. En avslutning har til oppgave å samle eller sammenfatte hovedpunkter i talen, gjøre publikum velvillig stemt og appellere til følelsene. Det retoriske virkemiddelet er *amplificatio*, som betyr utvidelse, forsterkning av taleinnholdets egen kraft (Eide, 2004, s. 19). I forhold til et bilde vil det si at rammen skal understreke og fremme uttrykket. Det kan imidlertid bli for mye og for knapt. Det retoriske idealet er at avslutningen tilpasses både saken og publikum.

Dekorativ tekstil

De 19 bildenes topologi inngår i det store toposet dekorativ tekstil, der mønstrede flater og teksturer utgjør vesentlige trekk. Det tradisjonelle dekorative tekstile formspråket består av både rene geometriske og organiske former og blandingsformer. Det kvadratiske eller rektangulære formatet er dominerende og henger sammen med veving som teknikk. Teppeflaten kan bestå av et større rektangulært eller kvadratisk midtfelt som igjen kan være oppdelt i mindre geometriske felter. Midtfeltet er omgitt av en eller flere border langs kantene, eller med flere border parallelt. Geometriske mønstre dominerer afrikanske, indianske, japansk og orientalske/arabiske kulturer, mens organiske former preger østlige kulturer, som i Kina og India. Her er planteornamentikk blandet med menneske- eller dyrefigurer. I noen tepper er dekorative elementer fordelt mer og mindre systematisk utover flaten. Motivet ses dels fra siden, dels ovenfra. De samme ordensmåtene gjenfinnes i trykte tepper.

Det dekorative tekstilbildet har røtter både til tekstile tepper med større eller mindre nyttefunksjon og til dekorert metervare, der en utvalgt lengde kan utgjøre en veggtekstil. Teppetradisjonene i verden går flere tusen år tilbake i tid. Formlageret er omfattende og rommer tepper for både gulv og vegg framstilt i mange forskjellige materialer og teknikker, motiver og mønstre (Harris, 1993). En teknisk og motivmessig utvikling av europeisk tekstilproduksjon på 1800-tallet kom med engelskmannen William Morris i form av dekorativ metervare (kretonger) med organiske mønstre, særlig blomstermotiver. Et sentralt bidrag til utviklingen av et moderne tekstilt formspråk i det 20. århundret kom fra Bauhaus (1919–1933), hvor tekstil skulle inngå i helheten i en funksjonalistisk arkitektur og innredningsdesign. I Frankrike bidro Sonia Delaunay med geometrisk abstraksjon innen tekstiltrykk (Metz m.fl., 1998).

Dagens utforming av tekstile tepper og bildeuttrykk inngår i en lang tradisjon. Samtidig preges utviklingen av tilgang på nye materialer, som plast, gummi og metall, foruten tekniske muligheter innen datateknikk og foto. Det eksperimenteres med kombinasjoner av nye og tradisjonelle teknikker og materialer. En tendens er arbeid med teksturer i mange komplekse lag eller med blandede uttrykk, der en rekke materialer og teknikker inngår. Det forekommer også innslag fra områder som keramikk eller skulptur. En annen tendens er flere narrative bilder med gjenkjennelige motiver og humor. Rikt uttrykksmessig mangfold og teknisk briljans utvider stadig det tekstile kunstfeltet (Janeiro, 1995; Larsen, 1995). Kulturell arv og nåtidige former er i dag tilgjengelig på andre måter enn tidligere gjennom utgivelser av tidsskrifter og bøker, økende

reisevirksomhet og utvikling av digitale medier og Internett. Mer kontakt mellom kunstnere og håndverkere på tvers av tradisjonelle inndelinger og landegrenser bidrar til en utvisking av geografisk særpreg.

Denne utviklingen, som startet på 1950-tallet, utfordret den konvensjonelle oppfatningen av hva som er "kunst". I Norge ble det tekstile bildet akseptert som eget og likeverdig bildeuttrykk i kunstverdenen på Høstutstillingen i 1976 (Lystad, 2010). Dermed kom en endelig statusheving fra håndverk til kunst. De siste årenes stigende interesse for og aksept av tekstile uttrykk fra de store museene og galleriene viser seg i rekken av nasjonale og internasjonale utstillinger og mønstringer. Noen gallerier satser utelukkende på tekstil, for eksempel SOFT Galleri i Oslo.

Oppsummering av de 19 bildenes topologi

Topologien i de 19 bildene i utstillingene A og B består av materialtekniske topoi, som stofftrykk, kutting og flossing og formalestetiske topoi, som format, prikker og egg, akantus og skrift.

Den topologiske lesningen fastsetter stofftrykk som en kombinasjon av farger overført på et materiale ved hjelp av ulike teknikker. Valget av to typer stofftrykkfarger, noen utvalgte teknikker og bomullskvaliteter, innebærer bestemte utfordringer og setter rammer for materialtekniske utprøvnings og trykking av bildene. Dessuten gjenfinnes utøverens egne avtrykk i prøver og ferdige uttrykk som valg og teknisk utførelse. Stofftrykkets over 2000-årige historie er omfattende og sammensatt. Arbeid med stofftrykk i didaktiske sammenhenger trekker med seg det historiske forrådet av materialteknisk og estetisk erfaring og kunnskap.

I bildene kombineres stofftrykk med toposet flossing, en teknikk med sammensatte historiske røtter. Kutting av fiberen i tekstile flater på flere måter, og eventuell ytterligere oppflossing av snittflatene, for eksempel i vaskemaskin, medfører komplekse spill i flaten.

Varianter av toposet prikk inngår sammen med fugleegget som formelement i ett bilde. Bildet viser hvordan et topos, prikken, kan forekomme som form- og størrelsesvariant i dannelsen av form (egg) og flate (bakgrunn). Fugleegget er en oval formvariant av prikken/sirkelen. Egget gjenfinnes som form og symbol i en rekke kulturelle formuttrykk og tradisjoner. Det bærer med seg mange betydninger. Akantusen tilhører det store toposet planteornamentikk. Den er en av den vestlige kulturens grunnleggende organiske formelementer med røtter tilbake til den greske antikken. Det historiske lageret rommer formvarianter som speiler elementets forflytninger rundt i Europa som dekorativt element, særlig innen arkitektur, innredning og flatedekor. Det valgte akantumønsteret har en lett, slynget romersk stil. Toposet skrift forekommer i to varianter. I bildene vektlegges skrift som mønster og grafisk uttrykk, der estetiske kvaliteter kan ses uavhengig av innhold. Samtidig følger innhold med dersom skriften kan

avkodes. Skriftens historiske lager rommer både glemte og fortsatt brukte skriftegn fra mange steder og tider.

Geometri dominerer bildeformat og komposisjonsprinsipper. Hovedformatet er et kvadrat, eventuelt et stående rektangel, strengt inndelt i horisontale eller vertikale felter med varierende bredde, eller kombinasjoner av slike. Rettvinklede geometriske formater har lange tradisjoner innen dekorativ tekstil. Generelle topoi er ikke skilt ut som egne topoi, men er synliggjort ved måten de kombinerer spesielle topoi på. For eksempel viser bildet av tre egg (i toposet egg og prikker) hvordan generelle topoi, som liten – stor, mye – lite, tett – åpent og lyst – mørkt, er brukt i ulike kombinasjoner.

Lesningene viser hvordan et bilde kan ses som en særegen kombinasjon av former, en topologi. Topologien i 19 bilder i stofftrykk gjenspeiler både gamle tradisjoner og nyere tendenser, arbeid med teksturer i flere lag og blanding av teknikker. Til sammen utgjør de et didaktisk repertoar.

5.3.2 Utstilling A

Det utstilte materialet



Foto 16. Utstilling A.

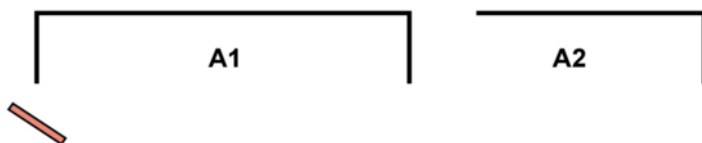
Materialet i utstilling A omfatter 19 ferdig monterte bilder i stofftrykk, hvorav noen er kombinert med flossing (foto 16). Utstillingen tilsvarer en enkeltkunstners utstilling av eget arbeid, separatutstillingen. Et eksempel på bruk av separatutstilling i en utdanningskontekst er utstillinger i tilknytning til

kunstneriske doktorgradsprogrammer Separatutstillingen står i motsetning til gruppe- eller kollektivutstillingen, der verk av mange utøvere er representert. Et eksempel på denne formen er Høstutstillingen i Oslo. Den kollektive utstillingen er representert i skolen som klasseutstillinger av elevarbeid i klasserom eller skolens fellesarealer. En blandingsform er en sammenstilling av flere individuelle utstillinger. Studentutstillingen der den blå kjolen inngår, er et eksempel på en slik form.

Bildene ble nummerert, og de som ble solgt, fikk røde lapper. I tillegg inneholdt utstilling A en introduserende plakate. Nummereringen, de røde lappene og plakaten er paratekster. Utstillingen hadde ingen andre informative paratekster, som kataloger, introduksjoner, anmeldelser og lignende. Den hadde heller ikke noen didaktiske paratekster, som oppgaveformulering, introduksjon av utstillingens innhold og tematikk, kommenterende tekst til enkeltbilder eller loggbøker.

Utstillingsrommet

Utstillingsrom A er stramt geometrisk konstruert. 8 rektangulære hvite og svarte skjermer på hjul danner to rette bakvegger med en åpning mellom. A1 avsluttes med en skjerm i rett vinkel i hver ende, A2 av en skjerm på høyre side. Dermed dannes to adskilte avdelinger. Det åpner for flere muligheter for å ankomme, forflytte seg i og forlate rommet. Rommet har en tydelig fram- og bakside, der framsiden åpner ut mot glassgården og baksiden vender mot en søylerekke og en bakenforliggende gangsgang.



Figur 2. Utstillingsrom A, inndelt i avdelingene A1 og A2.

Arkivet for denne type utstillingsrom er sammensatt. Rommet er i slekt med både kunstutstillingens, den kulturhistoriske museumsutstillingens, varemessens og informasjonsutstillingens former. Utstillingsrommets utforming kan knyttes til funksjonalismen, Bauhaus' utstillingsetetikk, og "total design" av utstillinger (Brüning, 2000a, 2000b). Utviklingen av et slikt totalkonsept ble ledet av Walter Gropius i forbindelse med den første offentlige Bauhaus-utstillingen i 1923 (Droste, 1991, s. 104–112). Utstillingen inneholdt elementer som frittstående, hvite vegger, kubiske sokler og benker og svart og hvit bakgrunnsfarge. I 1926 utformer den russiske kunstneren, designeren og arkitekten El Lissitzky et moderne gallerirom, *Raum für Konstruktive Kunst* i Dresden. Rommet er ifølge O'Doherty (1986) det første seriøse forsøk på å påvirke konteksten hvor

moderne kunst og tilskuer møtes (s. 86). Det var strengt geometrisk konstruert som en boks i fargene svart og hvitt. Perloff uttrykker det slik:

a way of framing his radical exhibition techniques: the transformation of *Wohnzimmer* (living room) into demonstration space; the mobile viewer; the use of abstract elementary forms and materials and also of reliefs; and the shift from illusory to "real" space (Perloff & Reed, 2003, s. 14).

Rommets utforming var en del av den russiske avantgardens eksport vestover av et abstrakt geometrisk formspråk, suprematisme (i vesten kalt konstruktivisme), representert ved for eksempel Lissitzky, Malevitsj og Kandinsky. Formspråket utviklet seg videre i møte med gruppen De Stijl og den europeiske avantgarden, herunder kretsen rundt Bauhaus.

Bauhaus' eget reklameverksted la stor vekt på utstillingsarrangementer, som messestands og vandreutstillinger i informasjons-, salgs- og reklameøyemed. Her inngikk lette skjermes på ben eller som sammenkoblede vegger, sokler og glassmontre (Droste, 1991, s. 180–183). Fleksible modulkonstruksjoner bestående av enkle grunnelementer og lette materialer som aluminium og plast, bidro til å utvikle "a whole host of exhibition design techniques, which in some cases continued to be used for decades afterwards" (Brüning, 2000a, s. 498). Flere av disse scenografiske elementene inngår i utstillingsrom A.

Skjermenes bakgrunnsfarger er svart og hvitt (ubleket lerret). Disse står for maksimal kontrast mellom lys og mørke og bidrar til å framheve enkeltverk og dele opp og etablere rytme i utstillingen. Fargene hvitt og svart er begge representert i Bauhaus' utstillingsrepertoar, mens svart også gjenfinnes i teaterscenens Black Box Theatre.

Ifølge O'Doherty (1986) er den moderne kunstens historie uløselig knyttet til selve utstillingsrommet og "the changes in that space and in the way we see it" (s. 14). Nana Leigh (2008) utforsker hvordan modernismens to mest sentrale museer, Stedelijk-museet i Amsterdam og MoMA i New York, har bidratt til å forme modernismen gjennom sin retorikk slik den viser seg i arkitektur, utstillingsrom og utstillingsmåter. Ferguson (1996) hevder at utstillingsrommet ikke bare formidler den enkelte utstilling og det enkelte kunstverk, men også "the institutions which present them" (s. 175). Overført til en skolekontekst aktualiserer et slikt perspektiv spørsmål om hvordan skolen og de visuelle kunstfagene konstituerer seg selv gjennom sine utstillingsrom og utstillinger.

Utstillingens orden

Utstilling A er ordnet i to innvendige avdelinger, A1 og A2, i henhold til materialtype, teknikk og mønster/form. Dette tilsvarer de to tidligere omtalte fasene i arbeidet med stofftrykk. Avdeling A1 rommer 9 kvadratiske bilder med tre organiske mønstre: akantus og to typer håndskrift. Det er brukt rammetrykk/silketrykk med remazolfarger på bleket bomullssateng. Komposisjonen består av de tre mønstrene i vekslende fargepalett (valør/kulør) fordelt på horisontale og vertikale oppdelinger av bildeflaten. Tre bilder har et

sikksakkformet flosset felt på deler av bildeflaten, og danner derved en egen undergruppe (foto 17). Avdeling A2 inneholder 7 rektangulære eller kvadratiske bilder i enkle stofftrykkteknikker som stempeltrykk og sjablongtrykk. Det er brukt pigmentfarger på ubleket bomullslerret. Bildene har varierende innslag av flossing. På venstre utside av utstillingsrommet henger to trykk i pigmentfarger, på høyre utside et flosset rammetrykk i remazolfarger. Begge utsidene signaliserer hva som finnes inne i utstillingen.

Bildene i de to avdelingene utgjør hver sin *serie*. Serien er et generelt topos som består av flere objekter/verk, der det spilles på forholdet likhet (simile) – ulikhet (dissimile). Noen topoi er konstante, mens andre varierer. Utstillingens orden synliggjør seriearbeid som kunstnerisk utforskende prinsipp og lese måte.

Foucault (2001) deler serien i to typer gjentakelse, likhet og ensartethet:

Likheten har en "sjef": et opprinnelig element som gir ordre og hierarkiserer med utgangspunkt i seg selv alle de stadige svakere kopiene man kan ta av det. Det å ligne forutsetter en første referent som foreskriver og klassifiserer. /.../ Likheten tjener representasjonen som hersker over den /.../ Likheten finner sin orden i en modell den er pålagt å vende tilbake til og gjøre gjenkjennelig (Foucault, 2001, s. 50–51).

Nyrnes (2013, s. 31) trekker fram den italienske maleren Pinturicchios 30 malerier av *Madonna med barnet* som eksempler på likhet. I arbeidet med dette motivet la Pinturicchio særlig vekt på variasjon i detaljer. Motivet står i forhold til et religiøst ideal av madonnaen og barnet, og serien med malerier er en rekke mer og mindre gode kopier av dette idealet. Gjentakelsen er mimetisk i klassisk forstand.

Ensartethet er en annen type gjentakelse som viser seg i kunstnerisk arbeid i serier.

Det ensartede utfolder seg i serier som hverken har begynnelse eller slutt, som man kan gjennomkrysse i den ene eller andre retningen, og som ikke adlyder noe hierarki, men som utbrer seg fra små forskjeller til små forskjeller. /.../ ensartetheten tjener repetisjonen som går gjennom den. /.../ ensartetheten får simulakrumet til å sirkulere som et uendelig og reversibelt forhold mellom det ensartede og det ensartede (Foucault, 2001, s. 51).

Ensartetheten er ikke mimetisk. Her legges det vekt på forskjelligheten, på ulikhetene. Hver nye variasjon endrer serien. Nyrnes (2013) påpeker hvordan ensartetheten er estetisk i klassisk forstand: "It is developed in the sensuous surface of the material and pragmatic in the way that it is a consequence of practice, always dynamic and open for corrections" (s. 31). Utstillingens bilder tilhører denne typen serie. De 9 bildene i avdeling A1 viser hvordan det er arbeidet med variasjoner innen samme topologi. Topoiene format, silketrykk, akantus og skrift er faste, mens flateinndeling, farge og komposisjon er variabler. I bildene spiller likhet mot ulikhet. De utstilte bildene har ikke noe fast forbilde eller ideal. De er derfor på samme nivå. Utstillingen åpner dermed for flere sammenlignende lese måter.

Rekkefølge og sammenstilling av bildene innen hver serie bygger på analogi. Dette er et generelt topos som ordner og strukturerer, i Gabrielsen (2008) kalt inferensielle topoi. I avdeling A1 (foto 17) ordner likhet i komposisjon, mønster og farge bildene i to grupper. Bildet helt til venstre kan leses både som enkeltverk og i dialog med gruppen helt til høyre på grunn av farge og sikksakkform som visuelle fellestrekk. Tilsvarende er de to midtre bildene ordnet i henhold til likhet i mønster, komposisjon og farge. Analogi, av *analogia* (gr.), klassifiserer noe i forhold til likhet med noe annet. Ifølge Nyrnes (2002, s. 298) er sammenligningspunktene i en analogi flere, i motsetning til i metaforen eller similen. Analogien gjør det mulig å se flere likhetspunkter, som her mellom bildene i avdeling A1. Analogi er et vesentlig didaktisk topos.



Foto 17. Del av utstilling A1.

Opphengningsmåte for samtlige bilder i utstilling A er enkeltvis eller to over eller ved siden av hverandre midt på hver skjerm og med mye ”luft” mellom (foto 16 og 17). Dette er et sentralt trekk ved modernismens utstillingsestetikk. Ifølge O’Doherty (1986) handler modernismens tidlige utstillingskonsept både om forholdet mellom bildeflate og bilderamme, og mellom rom og opphengning (s. 16–34). Det innebar et brudd med 1800-tallets salonger, hvor veggene var dekket med malerier fra gulv til tak, og den kraftige bilderammen bidro til å isolere og holde hvert enkelt motiv, som var komponert etter strenge perspektiviske lover, innenfor egen ramme og eget bilderom. De største bildene hang øverst siden de kunne betraktes fra lang avstand. Nederst hang de minste bildene, og i midten ”de beste”. Salongens utstillingsestetikk førte med seg visse konvensjonelle lese måter, fastsettelse av status og påvirkning av mote. Innføring av horisontlinjen utover på 1800-tallet (Courbet, Friedrich m.fl.) utfordrer bilderommets grenser, og bilderammen blir tvetydig. Med Monet og impresjonistene blir bildets grenser ytterligere utflytende og tilsynelatende vilkårlig bestemt. Bildets flatethet og objekt karakter blir mer tydelig, og forholdet

mellom bildet og veggen/rommet aktiviseres. Utover på 1950- og 1960-tallet begynte man å stille spørsmål om hvor mye rom et kunstverk måtte ha omkring seg for å få luft, og hvilke bilder som passet sammen. Den modernistiske innrammings- og opphengningsestetikken har festet seg som vanlig utstillingsmåte i det 20. århundret. Den er blitt doxa. Det er også denne som dominerer i utstilling A.

Utstillingens paratekster

Plakaten

Plakaten (foto 18) er en av utstillingens paratekster. Den står på et staffeli, av *Staffelei* (ty.), avledet av *Staffel* ”trinn”, som er beslektet med *stabel* og *stav* (Caprona, 2013, s. 608), og er vendt halvt utover til venstre i utstillingsrommet. Som form er et staffeli særlig utformet for å støtte opp et lerret eller en plate under tegne- eller maleprosessen. Det har en bred underkant, en støttende rygg og regulerbare bein. I dette tilfellet har staffeliet tre bein, hvorav det tredje kan reguleres slik at vinkelen på den oppsatte plakaten vipper bakover og stabiliserer balansen. Et staffeli er således et funksjonelt oppstillingsstativ for plater eller lerreter inntil en viss størrelse. Samtidig er et staffeli ikke et nøytralt stativ. Det konnoterer kunstnerisk produksjon av visse bildetyper, som malerier og tegninger, på kunstnerens atelier eller utendørs, ”staffelimaleriet”. Det aktuelle stativet tilhører fagseksjonens lager av staffelier til bruk i tegneundervisningen. En utstillingsplakat på et staffeli signaliserer utstillingen som et visningsrom for denne typen kunstner- eller studentarbeid. Når et staffeli brukes til en introduserende plakat i en utstilling av tekstile bilder (dekorative tekstiler), reiser dette spørsmål om samsvaret mellom introduksjonen og utstillingens innhold. Siden utstillingens bilder heller ikke er laget på et staffeli, men på et trykkebord, sendes motsetningsfylte signaler.



Foto 18. Plakat.

Plakatens plassering markerer utstillingens hovedinngang og intenderte leseretning fra venstre mot høyre. Leseretningen forsterkes ved en kronologisk nummerering av bildene. Plakatens format, et stående rektangel, er delt i horisontale og vertikale felter og gjentar komposisjonsprinsipper i utstillingens bilder. To sentrale topoi, skrift og akantus, danner felter av flatedekor. På grunn av formlikhet oppstår en visuell forbindelse (analogi) mellom plakaten og flere av utstillingens bilder. Plakatteksen er håndskrevet med svart skrift på et lite hvitt og sentralt plassert felt. Den lyder ”dekorativ veggtekstil – stofftrykk 2004–2005”, og er plakaten – og utstillingens – eneste verbaltekst. Den korte teksten fastsetter *hva* som stilles ut med tre (fire) faglige begrep som rommer aspektene sjanger/uttrykk og materiale/teknikk. Begrepene forklares ikke. Det sies heller ingenting om sammenhengen trykkene er laget i, hensikten med dem, eller hva utstillingen ønsker å formidle utover trykkene selv. Som eneste introduserende verbaltekst i utstillingen er den svært knapp og gir leseren lite hjelp.

Oppgitt årstall knytter bildeproduksjonen til tid. Årstall på et kunstverk er en viktig paratekst som knytter verket til et produksjonsår og viser tidsmessig plassering i kunstnerens produksjon. Solhjell (2001) kaller paratekster som ligger innenfor kunstverket for epitekster, mens de som ligger utenfor kunstverket er peritekster (s. 89). I utstilling A er informasjon som vanligvis ligger synlig innenfor kunstverket selv (tittel, teknikk, signatur og årstall), flyttet til plakaten. Utstillerens navn står på plakaten høyre side og er utført som en personlig håndskrevet signatur. Plakaten er signert, dels som kunstverk (nede i høyre hjørne), dels som et privat brev eller prospektkort. Plakaten inneholder ingen informasjon om hvem avsenderen er. Er det en student? En lærer? En ekstern person eller en kunstner? Tolkningen må gjøres av hver enkelt i forhold til utstillingen som helhet og eventuell uformell informasjon eller kjennskap til personer, fagfelt og aktivitet i miljøet. Kunstnerens signatur og identitet finnes bare på plakaten. En signatur er den mest utbredte parateksten i sammenheng med kunstformidling. I bildekunst kan den ligge innenfor kunstverket, på det blanke papiret under trykket i et grafisk blad, eller unntaksvis på rammen. Det kan signeres med fornavn, etternavn eller med initialer. Her er plakaten signert med fornavn og bare i små bokstaver – *bjørg*. De usignerte, og dermed anonyme bildene, skaper usikkerhet om kunstneridentiteten. En signatur sier noe om verkets ekthet og status i kunstverdenen. Et usignert verk får en usikker status og derved en usikker økonomisk verdi. I en utstilling som denne i en utdanningssammenheng er denne typen status og økonomisk verdisetting av mindre betydning.

Etiketten

Utstillingens bilder er nummerert med små firkantede lapper nede ved høyre bildekant. Plasseringen er fortløpende fra 1–19, med leseretning fra venstre mot høyre. Den signaliserer en kronologisk lese måte. Etiketten er ifølge Solhjell ”det moderne kunstverkets mest nødvendige og anvendte paratekst” (2001, s. 99). Den kan ha mange størrelser og former, fra en liten lapp med tall, som i denne utstillingen, til et fullskrevet ark. Den kan være i papir eller metall. Etikettens

budskap på en kunstutstilling er at "dette er kunst". Den er en *synekdoke* (gr.), som betyr medforståelse eller forståelse med noe annet (Eide, 2004, s. 129). I dette tilfellet vises det til en nærhetsrelasjon mellom en etikett og et verk som kunst. Ofte peker nummerering mot en liste eller katalog med verktitler og pris. Her foreligger ingen slik offentlig liste. Utstillingen framstår dermed uklar og motsetningsfylt i forhold til om den er en salgsutstilling eller ikke.

Noen bilder har røde lapper, en særlig form for etikett. En rød lapp er tegn på at et verk er solgt og signaliserer at utstillingens verker er til salgs. Mange røde lapper er et signal om høy prestisje og popularitet hos publikum, eller verdi på kunstmarkedet. En rød lapp peker mot en anonym kjøper. På en utstilling kan kjøperens navn oppgis på en ekstra (rød) lapp, særlig om kjøperen er en kjent samler eller et museum. Å være kjøpt inn til kjente museer og samlinger gir særlig høy status innen institusjonen kunst (kunstverdenen). Det signaliserer om kunstneren er utenfor eller innenfor, stor eller liten, anerkjent eller ikke anerkjent, lovende eller ikke lovende. Ifølge Solhjell (2001, s. 56) er kvalitet og rangering innen kunstverdenen kunstformidlingens sentrale topos.

Vandre- og lesemåter

Plakatens plassering til venstre i utstillingsrommet inviterer til en lese måte fra venstre til høyre, som er den vanlige leseretningen i vestlig kultur. Leseretningen forsterkes av flere grep: to lineært utformede avdelinger, innledende og avsluttende bilder i begge ender og en kronologisk nummerering. Samtidig bryter utstillingen kravene om en entydig leseretning. Både rommets utforming og plassering i glassgården inviterer publikum inn fra flere kanter og åpner for ulike vandre- og lese måter.

Som sjanger representerer utstilling A en ikke-hierarkisk utstilling, der hvert verk kan leses for seg, eller i dialog med andre verk. Den luftige monteringen fremmer en lesning av bildene som autonome kunstverk og er i slekt med utstillingsmåten i den hvite kuben. Tilnærming måten til lesning av kunst i dette rommet er kontemplativ. Vandremåten er flanørens: man går, stopper, går, stopper. Tid er innskrevet i rommet både som khronos, tiden som går, og kairos, øyeblikket, nået. Vandringen er intermitterende, med periodiske avbrytelser, ujevn, avbrutt. Lese måten impliserer et syn på den hvite kubens som et nøytralt, kontekstfritt rom. Et slikt syn er imidlertid forlatt med postmodernismen, som problematiserer denne illusjonen. Rommet beskrives i O'Doherty (1986) som en "collage" som "subsumes commerce and esthetics, artist and audience, ethics and expediency. It is in the image of the society that supports it" (s. 80). Utstillingsrom A er verken nøytralt eller taust, men bringer med seg det konstruerte utstillingsrommets (og glassgårdens) urene og sammensatte karakter og den utdanningsinstitusjonen den befinner seg i.

De to avdelingene (A1 og A2) er ordnet i to topologier som tilsvarende de to fasene i arbeidet med stofftrykk. Avdeling A1 består imidlertid av bilder fra den andre fasen i arbeidet mens avdeling A2 har bilder fra den første. Når en utstilling ordnes etter arbeidsfaser, ville en forvente at den første fasen kom

først, det vil si til venstre, i henhold til leseretning og plassering av plakat. Valg av ordensmåte og rekkefølge er imidlertid underkommunisert i utstillingen. Å lese utstillingens orden er vanskeliggjort ved at leseren ikke tilbys noen form for hjelp i formidlingssituasjonen. Utstillingen mangler kunstutstillingens informative paratekster som overskrifter, tematiske introduksjoner og kommentarer. Den har verken en tekst om kunstneren eller en kunsthistorisk plassering av verkene. Den tilbyr heller ingen aktiv formidling i form av omvisninger. Didaktiske paratekster, som prosjektbeskrivelse, oppgavetekst, arbeidsbok/rapport og utprøvnings, er også fraværende. Lesning av hvordan bildene er blitt til, er derfor avhengig av spesifikk fagkunnskap og erfaring.

Fravær av informative paratekster kombinert med modernismens luftige montering av hvert enkelt verk er retorisk taushet (Nyrmes, 2007). I retorisk tenkning er taushet en del av uttrykket og hører hjemme på språkets overflate. Taushet er en integrert del av en utstillings topologi. I arbeidet med en utstilling vil retorisk taushet gjenfinnes i bortvalg, fravær og mellomrom i utstillingens utformingsprosess og i den ferdige formen, og inngå i alle retorikkens fem arbeidsfaser. Pauser og taushet taler på flere måter, og må leses i forhold til kontekst, tidspunkt og hva som kommer før og etter. I en modernistisk utstilling med mye luft mellom verkene indikerer varierende mellomrom at hvert bilde taler for seg selv, samtidig som mulige forhold til bildene rundt kan aktiviseres. Taushet skjerper lesning og lytting. Taushet i didaktisk tenkning handler om å ha kunnskap om og et bevisst forhold til når en skal tie og når en skal tale.

Oppsummering av utstilling A

Utstillingsrommet består av 11 svarte og lyse utstillingsskjermer som er ordnet strengt geometrisk i to langsgående avdelinger. De 19 trykkene er fordelt mellom avdelingene A1 og A2 etter type stofftrykkfarge og påføringsteknikk og tilsvarende de to fasene i arbeidet. De to gruppene likheter og ulikheter synliggjør hvordan det er arbeidet med variasjoner innen en fastsatt topologi, en prinsipiell og utforskende arbeidsmåte i serier. Bildene er hengt opp par- eller enkeltvis med godt med luft imellom. Utstillingen framstår dermed som en luftig, modernistisk kunstutstilling, der hvert bilde kan leses både som enkeltverk og i dialog med andre verk. Rommets forråd rommer en utstillingsestetikk utviklet ved Bauhaus og modernismens utstillingsrom, den hvite kuben, og og MoMA i New York.

Utstillingens paratekster, en plakat, to typer etiketter, nummerering og røde lapper, signaliserer utstillingen som kunst- og salgsutstilling. Disse bidrar til usikkerhet om utstillingens status i en utdanningskontekst, og om den er kunstutstilling, en salgsutstilling, en didaktisk utstilling eller en blanding av disse. Informasjon om bildenes framstillingsprosess eller kulturhistoriske aspekter er ikke eksplisitt synliggjort i denne utstillingen. Spesifikk fagkunnskap vil derfor ha betydning for å kunne avlese bildenes tilblivelsesprosess og uttrykk. Luftig montering og begrenset forekomst av forklarende og kontekstuelle paratekster er retorisk taushet. Utstillingsrommets scenografiske

elementer og måten disse er ordnet på, utgjør sammen med bildenes fordeling, opphengningsmåte og paratekster et didaktisk utstillingsrepertoar.

Lesemåten av utstilling A er primært lineær. Plakatens plassering og en kronologisk nummerering indikerer en leseretning fra venstre mot høyre. Motsatt kronologi i fordelingen av materialet mellom de to avdelingene A1 og A2 forstyrrer imidlertid leseretningen. Utstillingsrommet åpner på denne måten for flere og motsetningsfylte vandre- og lesemåter.

Utstillingen framstår som en ren produktutstilling og representerer utstilling som visningsrom, som er en dominerende utstillingsform i fagfeltet.

5.3.3 Utstilling B



Foto 19. Utstilling B.

Materialet i utstilling B (foto 19) omfatter de samme 19 bildene i stofftrykk som i utstilling A, foruten seks små skrapetrykk som ble påsatt passepartout, to klesplagg til barn og en rekke eksperimenter og prøvetrykk (foto 20, s. 138). De 19 bildene utgjør hovedteksten også i denne utstillingen. De seks skrapetrykkene og barneklærne omtales ikke videre. I tillegg inneholder utstillingen innsamlet materiale knyttet til bildenes topologi, hentet fra eget lager hjemme og fra utstillernes kontor på høyskolen. "Samlandet är studerandets urfenomen: studenten samlar vetande" (Benjamin, 1992a, s. 199).

I introduksjonsteksten til utstilling B står det:

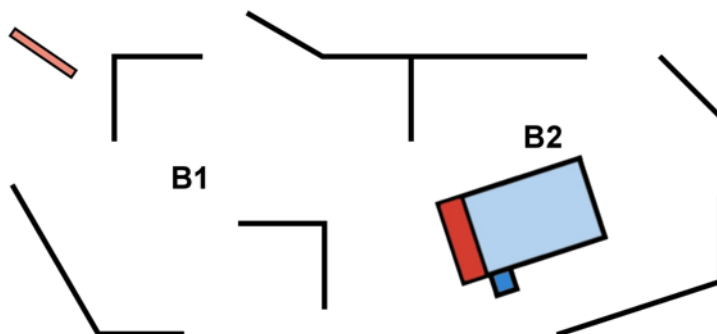
Jeg har gått over fagbøker, kunstbøker, kataloger og kunstkort hjemme og på mitt eget kontor og lett fram eksempler på relevante bilder, tekster og annet materiale. Materialet jeg har valgt stammer altså fra et personlig samlet lager over mange år. De sier noe om min fascinasjon og mine preferanser. I tillegg rommer utstillingen et verksted (trykkebord lånt fra formingsavdelingens tekstilverksted) og en samling

(egne) utvalgte fagbøker. En rekke verbale tekster og annet materiale ble produsert spesielt under arbeidet med utstillingen.

I sitatet brukes uttrykket ”personlig samlet lager”. Det kan reises spørsmål ved hvor personlig et lager er i reproduksjonsalderen og en digital tid når alt kan kopieres, spres og være tilgjengelig for alle.

Utstillingsrommet

Utstilling B er konstruert som et større innvendig rom med en kompleks, åpen og organisk struktur (figur 3). Det består av flere romdannelser som glir gradvis over i tilstøtende rom og danner nye steder. Rommet har flere inn- og utganger, vandre- og lesemuligheter. Rommet inneholder også geometriske elementer. 16 stående, rektangulære utstillingsskjermer er plassert enkeltvis eller kombinert flere sammen. Skjermene er koblet sidelangs til større veggdannelser eller i vinkel til ulike hjørnedannelser. Konstruksjonen av utstillingsrommet framstår som en kombinasjon av geometriske og organiske former.



Figur 3. Utstillingsrom B inndelt i avdelingene B1 og B2.

Utstillingsrommet henter sitt forråd fra planteriket. Det er rhizomatisk ordnet. *Rhizom*, av *rhiza*, *rhizoma* (gr.), er en rot eller rotstokk, en horisontal forgrenet jordstengel som kan sette birøtter. Den finnes for eksempel hos hvitveis og ingefær. Som filosofisk term er rhizomet utviklet av Gilles Deleuze og Felix Guattari i *Tusind Plateauer* (2005). Rhizomet er ikke-hierarkisk og danner et grenete, assosiativt nettverk. Som metafor og tenkemåte står den for mangfold, kompleksitet og endring over tid. Rhizomet kan ikke beskrives utenfra som et kart, men fra innsiden som forbindelser mellom steder, *topoi*. ”Rhizomet er ikkje stadene, men knytter dei saman, og kan berre erfarast ved vandring frå stad til stad. Stadene har mange inngangar, ikkje noko hierarki” (Nyrnes, 2002, s. 375–376). Rhizomatisk tenkning er knyttet til hypertextteori, framveksten av Internett og til pedagogikk (Løvlie, 2003; Moulthrop, 1994; Nyrnes, 2002).



Foto 20. Avdeling B1.



Foto 21. Avdeling B2.

Avdelingene B1 og B2 har ulikt innhold. B1 domineres av de tre formalestetiske topoiene format, skrift og planteornamentikk (foto 20), mens B2 rommer topoiene flossing, prikker og egg (foto 21). I tilknytning til hvert av disse topoiene henger ferdige bilder der toposet er anvendt. B2 inneholder også det materialtekniske toposet stofftrykk. Dette toposet består av tekniske gjennomganger av ulike trykketeknikker (prosess), et verksted og et bibliotek. Utstillingens introduksjon er plassert på utsiden av utstillingsrommet.

Utstillingsskjermenes bakgrunnsfarge er svart eller lyst (ubleket) lerret. Veksling mellom lyse og mørke skjermer skaper rytme i utstillingen og framhever måten det utstilte materialet er ordnet på. Det enkelte topos presenteres/foldes ut på svart bakgrunn, mens de ferdige bildene står på lys eller unntaksvis svart bakgrunn. Alle overskrifter står øverst (mot venstre) på hovedskjermen – som i Vestens lesetradisjon – og er utført i hvit kursivert håndskrift på svart bunn. Informative tekster er gjennomført i svarte trykte fonter på hvit bunn. Til sammen gir de visuelle retoriske grepene utstillingen sammenheng og et enhetlig visuelt preg. Siden dette er et felles grep i utstillingen, gis det begrenset omtale i beskrivelsen av hvert enkelt topos videre i delkapitlet.

Introduksjon

Utstillingens introduksjon befinner seg på utsiden av utstillingsrommet. Den består av en sammensatt tekst på to utstillingsskjermer til høyre og en plakat på et staffeli til venstre for en åpning inn til utstillingen (foto 22). Plasseringen markerer utstillingens hovedinnngang og peker på forholdet utenfor – innenfor.

Introduksjonsskjermene

Introduksjonsskjermene til høyre består av en tredelt, sammensatt tekst fordelt på to skjermer. Leseretningen er fra venstre mot høyre. Venstre felt inneholder en verbal tekst. Midtre felt viser to topoi (akantus og skrift) som er hyppig brukt i bildene, mens høyre felt viser et eksempel på kombinasjon av disse topoiene i et ferdigmontert bilde. Til sammen introduserer de tre feltene relasjoner mellom temporalitet, copia og mimesis som dimensjoner i et didaktisk rom (Nyrnes, 2002).

De tre feltene er markert og skilt fra hverandre ved hjelp av vekslende svart og lys bakgrunn. Verbaltekstens hvite papir og tekstilbildets hvite bunnfarge framhever disse elementene maksimalt mot den svarte bakgrunnsfargen på skjermenenes venstre og høyre felt. Originaler og kopier av de to valgte mønstrene framstår imidlertid mer dempet og tilbaketrukket i midtfeltet gjennom liten kontrast mellom lys og mørke.



Foto 22. Introduksjonsskjermer og plakat i utstilling B.

Verbalteksten i venstre felt har tittelen "Å lage utstilling – STOFFTRYKK som eksempel". Til slutt følger utstillernes fulle navn. Fornavnet gjentas i form av en manuell signatur nede i høyre hjørne. Aristoteles nevner at en tale kan ta utgangspunkt i taleren, i tilhørerne, i saken eller i motparten (Andersen, 1995, s. 47). Her blir det ikke utdypet hvem avsender er utover navnet. I stedet tas det utgangspunkt i avsenderens intensjon og selve saken.

Brødteksten har informativ karakter og begynner med å fastsette utstillingens intensjon og kompetansemål: "Utstillingen presenterer arbeidet med å utvikle ny kompetanse innen stofftrykk". Tydelig jeg-form understreker at utstilleren selv fastsetter rammer for prosjektet: "Jeg ville "

- eksperimentere med noen utvalgte enkle stofftrykkteknikker
- arbeide med to typer farger: pigmentfarger og reaktive farger
- arbeide med rammetrykk og et par utvalgte mønstre/teksturer
- lære å trekke duk på ramme og fotooverføre
- arbeide med flosseteknikk og kombinere stofftrykk og flossing.

Arbeidet ble avgrenset til dekorative bildeuttrykk i et kvadratisk format. Å lage bilder er en prosess som involverer mange forhold: materialtekniske, formalestetiske og kulturelle.

Både under og i etterkant av bildearbeidet har jeg gått til egne lagre av fagbøker, kunstbøker, kataloger og kunstkort og liknende både hjemme og på kontoret. Materialet jeg har valgt både i bildearbeidet og i utstillingen stammer altså fra et personlig lager som er bygget opp over mange år.
(Introduksjonens brødtekst)

Den faglige fornyelsen skjer ikke i et tomrom. Teksten beskriver det kulturelle forrådet, materialtekniske og formalestetiske valg, prosess og produkttype, og avrundes med tre formuleringer om bilde- og utstillingsprosessens erkjente dannelsingspotensial:

Å lage bilder er en dannelsingsprosess.

Å lage en utstilling er en dannelsingsprosess – en vandring i et kulturelt rom.

Å lage en utstilling er en dannelsreise.

(Introduksjonens brødtekst)

Teksten vektlegger det produksjonestetiske aspektet i faget, både det å lage bilder og det å stille dem ut, som danning.

Midtre og høyre felt presenterer to topoi, skrift og akantus, dels som forråd (kopi av opprinnelig slektsdokumentet og takkekortet i original) og bearbeidet papirversjon (midtre del), og dels som anvendte topoi i et ferdig montert tekstilt trykk (høyre del). De to feltene peker mot hverandre og signaliserer på en konkret måte hva som følger inne i utstillingen.

I valget av topoi er det snakk om direkte kopiering av eksisterende former, copia, i positiv forstand. Valgene henspiller på eldre og nyere bruk av allerede eksisterende former og verk og aktualiserer begreper som intertekstualitet og sampling. Materialet viser implisitt til et fagsyn som tillater bruk og kopiering av kulturens former.

En introduksjon er en sentral paratekst i en utstilling. I klassisk retorikk utgjorde *exórdium* (lat.), som betyr begynnelse eller innledning, taledisposisjonens første del (Eide, 2004, s. 68). Den er en åpnende, første henvendelse som har som mål å vinne tilhørernes velvilje, oppmerksomhet og lærevillighet (Andersen, 1995, s. 47). Ifølge Cicero gjelder prinsippet at ”begynnelsen skal tjene til å gjøre resten lettere å forstå” (Q IV.1.79) (sitert i Andersen, 1995, s. 49). Lothe nevner at *exórdium* kan antyde tematikk og stilnivå (1999, s. 70). Det er viktig å tenke igjennom hva en vil si, hvem publikum er og dets ulike forutsetninger. Innledningen må være aptum, tilpasset situasjonen. Quintilian sier det slik:

”– before whom, in whose defence, against whom, at what time and place, under what circumstances he has to speak; what is the popular opinion on the subject, and what the prepossessions of the judge are likely to be; and finally of what we should express our deprecation or desire” (Quintilian, 1985, s. 35; Bind II. Bok IV.I.52) (sitert i Nyrnes, 2002, s. 330).

Andersen påpeker at Aristoteles ikke var noen stor tilhenger av innledninger. Dersom talen var klar og publikum velvillig og informert, kunne innledningen sløyfes (1995, s. 47). Uansett bør ikke en innledning være for lang da den kan kjede publikum.

En innledning i forbindelse med en utstilling står i forhold til forrådet slik dette har utviklet seg over tid innen museumsutstillingen, kunstutstillingen, den didaktiske utstillingen i skolen og i en lærers egne gjengse utstillingsmåter, både som form og innhold. ”Å lage en god start er altså et spørsmål om å kjenne

variantane som finst i eit nedarva sjangermønster – opningssekvensens techne” (Nyrrnes, 2002, s 333). En utstillingsintroduksjon står som sammensatt tekst i forhold til andre typer introduksjonstekster, som bokomslaget med informativ forside-, innside- og baksidetekst og filmplakaten. Introduksjonsteksten kan ha flere tale- og skriftformer, som fortale, forord eller innledning.

Plakaten

Plakaten til venstre for utstillingens hovedinngang (foto 22, s. 139) er en stående rektangulær papplate med en kort verbaltekst på hvit bunn omgitt av et vertikalt og et horisontalt dekorativt felt. De kopierte formene på utstillingsskjermene, akantus og skrift, gjentas her som dekor. Fargene er svart og hvitt. Gjentakelse av både form og farge binder introduksjonens to deler sammen visuelt. Den korte teksten informerer om hvor lenge utstillingen vil stå og tidspunkt for to omvisninger, utstillingens *når*. Både størrelsen og den avgrensede teksten gjør at plakaten framstår som et supplement til introduksjonen til høyre for hovedinngangen. Tekstene på skjermene og på plakaten utfyller hverandre. De opplyser til sammen om *hvem*, *hva* og *hvorfor*, som er vanlige innholdstopoi i en kunstutstillingsintroduksjon.

Topoi i avdeling B1

Format – komposisjon

Toposet presenteres på tre skjermer satt sammen i en åpen vinkel. Midtre skjerm viser en montasje av eksempler på bildeuttrykk, mens to sideskjermer viser hvordan format og komposisjon er anvendt i fire tekstile trykk (foto 23).



Foto 23. Format – Komposisjon.

Overskriften *format – komposisjon* står i hvit kursivert håndskrift øverst på midtre skjerm. Under følger et (tilnærmet) kvadrat etterfulgt av fem måter å dele opp dette formatet på i rette horisontale og vertikale eller siksakkformede felter. Eksempelene har samme størrelse og farge (hvit) og danner en serie. Hvert eksempel peker mot de andre eksempelene og deres prinsipielle likheter og ulikheter.

Nedenfor er skjermen delt i to vertikale felter med en tynn hvit midtlinje. Venstre felt bærer overskriften *maleri* og viser en montasje med kunstkort/foto av nonfigurative og dekorative malerier i et kvadratisk format. De representerte kunstnerne og produksjonsår er bildekunstnerne Snøfrid Hunsbedt Eiene (1995–2001), Kjell Torriseth (1977–1999), Mona Eckhoff Sørmo (2003), Mark Harrington (1997), Kjell Arne Mogstad (1990/91), Kjell Nupen og Anne Bergitte Sæverud (plakat). Høyre felt har overskriften *tekstil* og viser et utvalg nyere eksempler på nordisk dekorativ tekstil. Tekstilkunstnerne er Ingrid Viksmo (2002), Katrin Pere (1996), Anne Sæland, (1995), Åse Ljones (1994), Tone Hellerud (2004), Gunvor Olsen (2002), Hanne Øverland (u.å.), Anniken Sandvig (2002), Ulla-Marija Vikman (1994), Anita Røkke Olsen (2002), Runa Boger (2004), Kari Stangeboe (u.å.), Kadri Viires (1996) og Ingunn Bakke (2002).

Eksempelene tilhører maleriets og det tekstile bildeuttrykkets forråd fra de siste 20 årene i Norge og Nord-Europa. De viser at kvadratet som format og horisontale og vertikale inndelinger av dette har vært vanlig i begge grupper i denne perioden. Merkelapper (etiketter) viser kunstnernavn og årstall. Disse er pekere, paratekster, i utstillingen. Den todelte og parallelle organiseringsmåten åpner for komparative lese måter. Innenfor de to feltene er bildene ordnet som enkeltverk, par- og gruppevis eller i vertikale og horisontale serier. Lesemåten er sammensatt og fleksibel. Bildeeksempelene peker både mot den prinsipielle inndelingen i serien øverst på skjermen og mot hverandre. Montasjen står mot svart bunn. Kontrasten mellom bildenes kulørte farger og den mørke bakgrunnen forsterker bildenes farger og får dem til å stå tydelig fram på skjermen.

To lyse utstillingsskjermer står på begge sider og viser eksempler på ferdige stofftrykk og flossing. Til venstre vises to eksempler på en kombinasjon av vertikal og siksakkformet inndeling, til høyre to eksempler på rette vertikale felter. De står i et dialogisk forhold til hverandre og montasjen på skjermen i midten. Slik skapes en dialektisk lese måte mellom komposisjonsprinsippene og deres anvendelse, mellom andre kunstneres og eget arbeid. Kontrasterende skjermfarge understreker denne dialektikken.

Planteornamentikk

Akantusmotivet i den ene stofftrykkrammen inngår i det store topset planteornamentikk. Topset er presentert på en skjerm (foto 24).



Foto 24. Planteornamentikk.

Materialet er ordnet i fire felter, et horisontalt og tre vertikale, på svart bunn. De fire bildefeltene er montasjer. Benjamin sammenligner samlerens trang til å skape orden og sammenheng med montasjearbeid. Han ”bekämpar bristen på sammanhang. /---/ Samlaren däremot förenar det som hör i hop; han kan på så sätt lyckas upplysa om tingen med hjälp av deras affiniteter eller kronologi” (Benjamin, 1992a, s. 200–201). Montasjenes elementer er stramt ordnet innen hvert felt med rette under- og sidekanter. Derved dannes like brede svarte bånd som bidrar til å definere feltene og skille dem fra hverandre. Feltene kan leses som kapitler i større tekst.

Øverst på skjermen står overskriften *Planteornamentikk* i hvit kursivert håndskrift. Midtstilt under denne står følgende verbaltekst:

Den organiske ornamentikken preges av buede linjer og former. Disse kan være ulike snirkler og kruseduller, men ofte er de hentet fra dyr, fugler eller planter.

Planteornamentikk kan man finne eksempler på mange steder i verden, og særlig fra Japan, Kina og India og i Vest-Europa fra 1500-tallet og framover. Fra 1500-tallet

foregikk det en livlig handel av stoffer mellom India og Europa (særlig England, Holland og Frankrike).

Etter hvert utkonkurrerte europeerne de indiske produsentene gjennom teknisk utvikling av trykkeprosessen. Indisk innflytelse kan man i dag se tydelig i for eksempel Provence-stoffene og stoffene fra Mulhouse (fra 1746) i Frankrike. I England startet William Morris sitt eget trykkeri omkring 1870. Han anses som en av de fremste mønsterdesignere i nyere tid.

(Fra tekst i utstillingen)

Teksten er tredelt og innledes med en beskrivelse av sentrale formtrekk ved det store toposet ”organisk ornamentikk”, der ”planteornamentikk” inngår. Deretter beskrives en del av et kulturhistorisk arkiv med særlig vekt på former hentet fra Øst-Asia etter 1500-tallet.

Under teksten følger et horisontalt bildefelt med tre portretter, to av Elisabeth 1. (siste halvdel av 1500-tallet), et portrett av Madame de Pompadour (ca. 1763–64), ei dokke og et utsnitt av en fransk kjole fra ca. 1700, ordnet kronologisk fra venstre mot høyre. Bildene konkretiserer forrådet som er omtalt i verbalteksten over, og står i et dialogisk forhold til denne. Videre følger to loddrette felter med gamle franske blonder, delvis overlappet med et norsk blokktrykk fra tidlig 1800-tall (Lampefamilien i Bergen), broderte kjolestoffer i silke, to vifter fra fransk 1700- og 1800-tall, som utgjør et supplement av detaljer til portrettrekken over. Hjørnet av et gammelt putetrekk med blomsterbroderi og et trykt bildefragment (Ingfrid Terum, 2002) indikerer hvordan gamle former hentes fram igjen.

Materialet i høyre felt viser blomsterdekor i tekstile uttrykk fra de siste 150 år. Midt i feltet henger et eksempel på den ene silketrykkkrammens akantusmønster med overskriften *Akantus* og en kort verbaltekst:

Stilisert planteornament. I mange varianter fra 400-tallet f.Kr. og framover: i gresk, romersk og bysantinsk kunst og i barokk. I Norge i treskurd og rosemaling.

(Fra tekst i utstillingen)

Mønsteret er trykket med svart på blå bunn. Som eneste blå element skiller dette seg ut i utstillingen. Akantusmønsteret er også det eneste som har fått egen overskrift og informerende tekst. Akantusstrykket omgis over av et eksempel på nyere tekstiltrykk med blomsterfylte flater av Inger Johanne Rasmussen (2001), en indisk bord og et blomstermønster av engelskmannen William Morris. Under følger to tekstile trykk av Bente Sætrang (1995, 1997), fulgt av et Paisley-mønster som danner overgang til nok et blondefelt. Lesemåten er horisontal eller vertikal, lineær eller sammenlignende. Paisley Pattern er betegnelsen på en lett vridd dråpeformet form (Reilly, 1989). Den har 2500 år gamle røtter tilbake til Babylon, hvor den ble knyttet til palmetrees praktiske betydning i samfunnet og var et symbol på fruktbarhet. Senere ble den overtatt av kelterne. Mønsteret var også utbredt i India (kalt *boteh*), der kostbare Kashmirsjal ble vevd med disse mønstrene på 1600-tallet. Sjalene ble importert til England av East India

Company tidlig på 1700-tallet og senere satt i produksjon i byen Paisley i Skottland. Handelen med India utover 1600-tallet omfattet blant annet import av bomull og trykte stoffer til Europa. Mønstrene ble tilpasset det europeiske markedet og masseprodusert, med oppstart i Frankrike i 1640, og senere spredt til England og Holland. Paisley-mønstrene brukes i dag mange steder og i mange sammenhenger og inngår fortsatt som formelelement i franske Provence-stoffer (Reilly, 1989, s. 7–22).

To skjermer på hver side viser fire tekstile trykk der akantusrammen er brukt. I tillegg viser en motstående skjerm flere eksempler og to barneklær trykket med akantusmønster (foto 21, s. 138). Bildet av kjolen viser hvordan Tora Elisabeth – analogt med Elisabeth 1. – har kjole bestrødd med planteornamentikk. De tekstile trykkene peker både mot hverandre og står i et dialektisk forhold til toposet planteornamentikk slik det er brettet ut i montasjen både verbalt og i konkrete historiske og nåtidige eksempler.

Planteornamentikk kan knyttes til gamle østlige stoff- og teppetradisjoner i Kina, India og Persia. Dekorete tekstiler ble i mange hundre år importert langs silkeveiene til Europa, hvor tepper prydet bord og vegger. Kjoler med blomstermønstre ble brukt ved de kongelige hoff i for eksempel Spania og England (Elisabeth 1.) og fortsatte i følgende århundrer. Men forformene til dekorative tekstile blomsterbilder er ikke entydig østlige. Teppetradisjoner med blant annet planteornamentikk fantes på det europeiske kontinentet allerede fra det 11. og 12. århundret, for eksempel i form av quiltede og broderte utgaver. I nyere tid er planteornamentikk fortsatt et viktig topos (Metz m.fl., 1998). Det forekommer jevnlig i ulike varianter innen tekstil- og innredningsdesign, og som det framgår av bildeeksempelene i utstillingen, anvendes det av tekstilkunstnere. Montasjen viser hvordan samme topos stadig blir oppsøkt som formkilde.

Skrift

Toposet skrift presenteres i et hjørne bestående av to skjermer i rett vinkel (foto 25). Venstre skjerm bretter ut toposet i tekst og bilder, mens høyre skjerm viser et eksempel på stofftrykk der to skriftmønstre er brukt. De to skjermene står i et dialogisk forhold til hverandre.

Venstre skjerm er delt i to vertikale felter. Oppe i venstre felt står en introduserende verbaltekst om skrift og skrifttyper i et kulturhistorisk perspektiv fra Océ-katalogen 1988 (Wentinck, 1988). Skrift i store rosa maskinfonter fungerer som overskrift for feltet. Et tekstfragment i høyre marg er omgitt av blå ramme, et framhevende visuelt virkemiddel. Teksten trekkes derved ut av helheten og understrekes som særlig viktig, ikke bare som en margtekst. Under følger eksempler fra forrådet. Disse omfatter alfabettyper som kileskrift, arabisk skrift, egyptiske hieroglyfer, gotisk skrift og skrift fra Angkor i Kambodsja. Montasjen består videre av utdrag fra gamle håndskrevne bøker og dokumenter fra middelalder og tidlig renessanse: en luksusutgave framstilt i Italia (ca. 1520) og senere gitt til Henrik 8. av England, et utdrag fra Magna Carta fra 1215, et utdrag fra Koranen (The opening of Surah VII fra Egypt 14. årh.), en miniatyr

fra The Isabella Breviary fra ca. 1490 og en dekorert bokside fra The Sforza Book of Hours (1490). Montasjen er ordnet dels geografisk (fra øst mot vest), dels kronologisk. Flere håndskrevne og illustrerte bøker viser kombinasjoner av skrift og planteornamentikk, herunder akantus, som dekorativt element. Kombinasjonen av håndskrift og akantus er særlig relevant for denne utstillingens tekstile trykk.



Foto 25. Skrift.

Overgangen til høyre felt dannes på to måter. Teksten i blå ramme – ”skrift kunst” – er så å si på vei ut av tekstfeltet, både mot betrakteren og ut mot høyre, og danner både en tematisk og en visuell forbindelse med den håndskrevne overskriften *skrift som kunst* på skjermens høyreside. Den innrammede teksten lyder:

Bruken av alfabetets skrifttegn i moderne kunst kan, slik forstått, ikke anses for *skrift*, fordi tegnene i seg selv gir ingen spesiell mening. De blir bare ganske enkelt brukt som dekorasjon, for en estetisk effekt. Siden de er berøvet sin egentlige mening, kan kunstneren ta dem i bruk for egne formål (Charles Wentinck, *océ-katalogen*, 1988).

I tillegg utgjør den utfoldede baksiden av en kunstkatalog fra den svenske kunstneren og professoren Dan Wolgers’ utstilling i Galleri Riis i Oslo i 1991 et markant visuelt skille. Katalogen er formet som en brettebok, en leporello, der et variert dryss av enkeltbokstavene D A N W O L G E R S fyller hver sin side

kronologisk på den sammenfoldede utsiden og former dekorative skriftfelter. Navnet peker mot katalogens innside, der kunstnerens navn gjentas med data som fødselsår og bosted, før verk fra utstillingen vises på hvert sitt oppslag. Katalogen er en paratekst i foreliggende utstilling og peker både mot Wolgers' egen utstilling og høyre del av utstillingsskjermen. Ifølge Galleri Riis' hjemmeside er Wolgers "one of Scandinavia's most recognised artists. He works within a poetic conceptual expression, frequently posing elementary questions treated with a peculiar mixture of playful intelligence, seriousness, absurdity and humour". Wolgers arbeider, liksom dadaistene, med brudd og uvanlige montasjer på mange nivåer, fra kunstutstillingsformen og gallerirommet til enkeltverk. I utstilling B har katalogen nettopp denne mangetydigheten, en mangetydighet som også gjenspeiles i flere av eksemplene i montasjens høyre felt.

Montasjen viser eksempler på (hånd)skrift brukt som bildeelement, tekstur, dekor og betydningsbærende element. Eksemplene omfatter arbeider av norske samtidskunstnere, som Arnold Dahlsett (1988), Per Remfeldt (1992) og Kristin Skrivervik (2003), samt de tyske kunstnerne Paul Klee (1918) og Horst Janssen (1988), og et japansk nåtidskunstverk av Katsuhiko Sato (océ-kalenderen, 1988). Montasjen viser i tillegg tekstile bildeuttrykk av Gunvor Nervold Antonsen (2002), foruten studentarbeider av Monica Jensen, Turid Martinsen og Elise Fagerli. Skjermens todelte montasje viser en tydelig sammenheng mellom de tekstile trykkene i utstillingen og forrådet. Kombinasjoner av håndskrevet tekst og planteornamentikk er brukt før, det samme er skrift som tekstur og dekorativt formelement.

Topoi i avdeling B2

Flossing

Toposet flossing er presentert som en montasje over tre utstillingsskjermer, hvorav de to venstre danner et rettvinklet hjørne (se foto 21, s. 138). Hjørneskjermene, en lys og en svart, viser tre flossede trykk.

Høyre skjerm viser en montasje (foto 26). Ca. $\frac{3}{4}$ av skjermen har svart bunn og rommer overskrift, informerende verbaltekster, illustrasjoner og bildeeksempler samt fire tekniske utprøvnings. Nederst til høyre henger et ferdig flosset bilde på lys bunn.

Under overskriften *flossing* står følgende verbaltekst:

ARBEID MED TEKSTUR I TEKSTILE FLATER GJENNOM KUTTING OG SKJÆRING AV HULL OG RIFTER I (FLERE LAG MED) STOFF

Dette inngikk i motebildet i renessansen ca. 1560–1620 i Nord-Europa (England, Tyskland, Sverige...)

I dag er den videreført og utviklet bl.a. av den amerikanske tekstilkunstneren Tim Harding.

Teknikken er også kjent som FLOSSING. De oppkuttede flatene kan vaskes i vaskemaskin og de oppkuttede riftene vil da flosses til en form for veloureffekt. Mange ulike fibertyper, bindingstyper og tykkelser på stoffene kan brukes, og gir ulik effekt.

(Fra verbalteksten)

Teksten er kort og informativ. De to første avsnittene refererer til det historiske og nåtidige forrådet. Siste avsnitt redegjør for materialtekniske aspekter ved flosseprosessen, som utgjør temporale aspekter ved uttrykket.



Foto 26. Flossing.

Bildemontasjen knyttes innholdsmessig til disse aspektene. En hvit pil peker fra første avsnitt i teksten og ut mot høyre, der det historiske copia konkretiseres gjennom flere bildeeksempler. Montasjen viser eksempler på kutting og skjæring i overflaten på både manns- og kvinneklær mellom 1560–1640. De fleste eksemplene er fra Tyskland, men et maleri viser Charles I, som prins av Wales, bære en dress med diagonale kutt mellom mønsterets blomstermotiver (1615). Eksempler fra det nåtidige arkivet er plassert under tekstfeltet. Disse omfatter to eksempler på flossing av Tim Harding og detaljer fra arbeider av Gro Aakenes Sævig (1997) og Astri Ræstad (ca. 1997).

Venstre felt inneholder montasje av materialtekniske aspekter. Øvre del viser skisser og foto av flere måter å kutte opp og snitte i stofflater på. Nederst henger fire utprøvningsmaterialer. Disse danner en serie. Montasjen viser flossing

som prosess over tid, fra kombinerings av flere lag med stoff, sammensyng, skjæring og vask, fram til ferdige prøver både i bilder og konkret i materialer.

Nederst til høyre henger et ferdig trykket og flosset bilde på lys bunn. Det står i et dialogisk forhold til montasjens ulike elementer, og synliggjør relasjonen mellom visuelle og materielle uttrykksaspekter, prosessens temporalitet og forrådet slik det varierer over tid.

Prikker og egg

Prikker og egg er plassert på en utstillingsskjerm (foto 27). Skjermen er delt i to tydelige vertikale felter ved hjelp av svart og lys bakgrunnsfarge. Øverst i venstre felt står tittelen *prikker* med liten skrift og *egg* med stor (*prikker og egg*). Toposet liten – stor brukes her analogisk. Som fysisk og visuell form er et fugleegg relativt større enn en prikk. Egget står derved fram som overordnet form, noe som også speiles i bildemontasjen og i det ferdige tekstilbildet i høyre felt. Montasjen viser eksempler på prikker og egg brukt som hovedform eller formelement i to- og tredimensjonale uttrykk.



Foto 27. Prikker og egg.

Øverst vises tre eksempler med egget som hovedform: *Äggskal* i keramikk av Annika Sebardt, porselensegg i spiralform av Kolbrún Björgólfsson og et egg i emaljert koppar (ukjent kunstner). Disse blir supplert av to tegninger av friser

med egg og prikker av Mette Schau (1995). Videre følger to tekstile bilder av Aase Marie Brun, som viser henholdsvis lyse egg på mørk bunn (til venstre) og mørke egg på lys bunn (til høyre), og veggdekorasjonen *Aleppo* av Kari Dyrdaahl (2000) under. Nederst i bildemontasjen henger to grafiske trykk av Ásrún Tryggvadóttir (1994). Alle eksemplene i utstillingen er av nordiske kunsthåndverkere og samtidskunstnere. Montasjen avsluttes nederst med prøvetrykk av mønster/tekstur brukt i det ferdige bildet i høyre felt.

I høyre felt henger et større trykk utført med svamping og enkle sjablonger. Motivet er tre store eggformer på prikkede bakgrunn. Eggformenes tekstur består av to prikkstørrelser (stor, mellomstor) i ulike fargevariasjoner, mens bakgrunnen består av mørke små og mellomstore prikker på lys bunn.

Det ferdige trykket står i et dialogisk forhold til prøvetrykkene som ble utført parallelt som en del av bildeproduksjonen og til utvalget av kulturens former. Valget av egg som motiv er nevnt i utstillingens innledningstekst med formuleringen: ”Jeg er fascinert av egg og eggeglass og har en stor samling”. Egg og eggeglass inngår imidlertid ikke i utstillingen, verken i form av konkrete eksempler fra den nevnte samlingen, eller som foto fra denne. Denne referansen er taus.

Montasjen som helhet er preget av kontrasterende bruk av svart og hvitt. Bildeeksempler med hvit ramme står i maksimal kontrast til svart bakgrunn på venstre halvdel, mens den svarte rammen på trykket til høyre står i kontrast til både den hvite bakgrunnen i selve bildet og den lyse utstillingsskjermen. Det oppstår derved både spenning og balanse mellom høyre og venstre del av utstillingsskjermen.

Verkstedet

Et område i utstillingen er bygd opp som et verksted og viser et trykkebord med tre fastnålede trykk under arbeid, en ramme med akantusmønster, flasker med pigmentfarger, en rakle, maskeringstape, svamper og annet utstyr. En bunke med sammenheftede og kommenterte prøvetrykk ligger på en stående sokkel på baksiden av bordet. Verkstedsområdet avgrenses bakover av tre skjermer som viser ulike trykkeprosesser (foto 28).

Verkstedet er det sentrale stedet hvor en kunstner/kunsthåndverker – eller en student/elev – oppholder seg under arbeidet med materialer, utstyr og verktøy. Det er her bildene blir endelig til som formet materialitet, som kunstprodukter. Ifølge Nyrnes (2006a, 2012) kan topologisk tenkning synliggjøre arbeidsprosesser i kunst og håndverk som en forflytning mellom tre steder med ulik karakter: verkstedet, skissebordet og studiekroken.

Mellom disse stadene blir kunsthåndverket til. Den eine staden gir kvile og avkopling frå dei to andre. Frå den eine staden blir dei to andre stadene utfordra. Det er ingen fast progresjon mellom stadene, rørsla går fram og tilbake, men ikkje etter eit fastlagt mønster. Arbeid på den eine staden gir utover til det som skjer på dei to andre stadene (Nyrnes, 2012, s. 32).

Skissebordet som sted omtales ikke da det ikke ble laget mange forhåndsskisser i arbeidet med bildene i stofftrykk. De få som ble laget (i en notat- og skissebok) er ikke lagt ved utstillingen. Studiekroken omtales senere som toposet biblioteket.

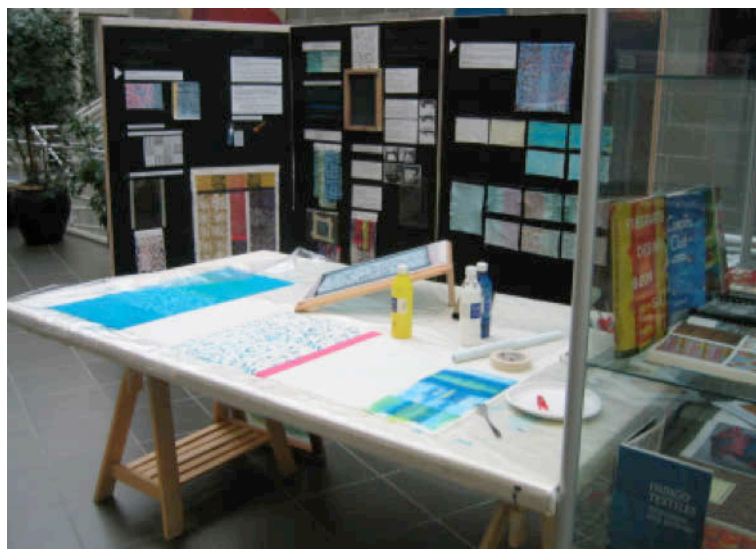


Foto 28. Verkstedet.

I arbeidet med stofftrykk er trykkebordet/verkstedet den kunstneriske utforskningens hovedsted. I den skapende prosessen møter materialets innebygde egenskaper kunstnerens eget språklige register og teoretiske perspektiv. I denne situasjonen er materialet styrende. Kunstneren/utøveren må derfor gjøre seg kjent med materialets egenskaper og grenser og spille på lag med disse. Å opparbeide innsikt i stofftrykkets materialitet og teknikk foregår som en blanding av systematisk utprøving og prøving og feiling. Her ble det for eksempel testet ut hvordan stempler i forskjellig materiale avsetter spor på ulike stoffflater, hvordan sjablonger i papir- eller plast lar seg forme og tåler bruk over tid, hvordan fargetyper trekker inn i stoffer og spiller sammen ved overtrykk og hvor stor kraft som trengs i pårakling av farge gjennom en silketrykkramme. Praktisk kunnskap, håndlag og teoretisk forståelse utvikles gjennom det praktiske arbeidet.

Tre skjermer avgrenser rommet bakover. Disse viser tekniske stadier i trykkeprosessen innen noen utvalgte teknikker. Materialet er produsert spesielt til utstillingen i etterkant. Det viser derfor ikke den utforskende prosessen i sann tid, men representerer en tilbakeskuende erfaring og innsikt. Montasjene er en blanding av verbaltekst, serier med prøvetrykk som viser ulike trinn i prosessen, og ferdige trykk. Venstre skjerm presenterer sjablongtrykk, mens midtre skjerm viser to serier med skrapetrykk og ytterligere en med enkel sjablong. Videre viser midtre skjerm en liten silketrykkramme med rableskrift sammen med originalen, prosessen med fotooverføring og eksempler på prøvetrykk, alt under

overskriften *Rammetrykk + fotooverføring*. Høyre skjerm avslutter med to serier med silketrykk/rammetrykk i flere lag (overtrykk), den ene med bruk av reserve (dekstrin). Intendert leseretning av de tre skjermene er fra venstre til høyre, mens montasjene av den enkelte teknikk innskriver dels lineære, horisontale og/eller vertikale, dels serielle eller topologiske lesemåter. Lesemåten er derved dels styrt og dels fleksibel gjennom forflytning fra sted til sted.

Biblioteket

Biblioteket, som her består av ulike typer fagbøker, er stilt ut i en glassmonter i forlengelse av trykkebordet (foto 29). Monteren har innsyn fra alle kanter. Noen bøker er utstilt stående slik at omslaget kan studeres. Andre ligger lukket og viser framside, eller er åpnet på relevante oppslag. Biblioteket er et sted "for å orientere seg i kulturens forråd av former" (Nytnes, 2012, s. 33). Det er det andre stedet som oppsøkes i kunstnerisk arbeid. De utstilte bøkene inneholder teori om skrifthistorie, mønster og tekstur, tekstile to- og tredimensjonale uttrykk og tekstile teknikker innen stofftrykk og flossing. De inngår i det forrådet som ble oppsøkt i arbeidet med bildene og selve utstillingen og står i et intertekstuell forhold til både utstillingens deler og helhet.



Foto 29. Utstilling av fagbøker.

Bibliotek, av biblio (gr.), bok og theke (gr.), lager, er et lagerrom for bøker og andre dokumenttyper og betegner både bygningen og samlingen. Bibliotek henger sammen med arkiv. Arkiv omfatter både dokumentasjon, minne (memoria) og kultur. Det dreier seg om fortidas former, men også om gjenbruk,

bevaring, orden, tilgang og formidling. Arkiver innskriver makt og fastsetter hva som er verd å ta vare på eller hva som kan kastes.

Samlingen i monterer innskriver bibliotekets historie. Denne er lang og omfattende, og henger sammen med utviklingen av skriftspråk og ulike medier/teknologi. Utviklingen spenner fra samlinger med leirtavler i det eldste kjente biblioteket i Ebla (ca. 2600–2300 f.Kr.), via bibliotekene i Alexandria og Pergamon i Lilleasia med omfattende samlinger av papyrus- eller pergamentruller, til romernes kodeks. *Codex* (lat.), som betyr treskive, tretavle, er en bok satt sammen av flere tavler, senere også brukt om sammenfoldede bøker skrevet på papyrus, pergament eller papir. Middelalderens biblioteker knyttet til kirker og klostre ble supplert med forløpere til universitetsbibliotek i forbindelse med utviklingen av akademiske skoler i Vest-Europa. Oppfinnelsen av boktrykkerkunsten sammen med humanistenes gjenoppdagelse av klassiske verk på 1400-tallet førte til økt bokproduksjon og vekst i private boksamlinger. Disse la grunnlaget for utviklingen av både nasjonal- og universitetsbiblioteker på 1700-tallet og framover. Universitetsbiblioteket i Oslo ble opprettet i 1811.

De utvalgte bøkene tilhører kategorien fag- og forskningsbibliotek, her fagbiblioteket på mitt eget kontor. Et fagbibliotek gjenspeiler kunnskapens ordensmåter i og mellom fag og fagområder ved universiteter og høyskoler og i skoleverket. Det forholder seg til *aptum*, hva som er passende og aktuelt å kunne i et fag til enhver tid. Bøkene i utstilling B er utgitt i tidsrommet 1970–2000. De innskriver hvordan valg av materialteknisk kunnskap, stoff og eksempelmateriale, fagutvikling og fagdidaktiske posisjoner har endret seg i perioden. Bøkene representerer utstillers/ kunstners orientering i tilgjengelig litteratur, valg og fravalg. De står i forhold til kunstners eget språk, og hvordan dette er endret over tid.

Toposet eget språk er ifølge Nyenes (2006a) nok et sted som oppsøkes i kunstnerisk arbeid og forskning. Toposet omfatter både verbalt og visuelt språk. Nyenes nevner et vidt register av verbale språkformer som ”kvardagsfraser, omgrep frå meir eller mindre internalisert teoretisk kunnskap, fraser frå prosa og narrativer /---/ så vel som kortformer slike som metaforar, analogiar, ordtak, munnhell” (s. 52). I denne avhandlingen står etablert fagspråk og fagdiskurs, slik det er utformet og innarbeidet gjennom mange år i norsk lærerutdanning, sentralt. Videre omfatter eget språk artistiske former, som skisseblokker, samlingen av kunstbøker, materialer og teknikker, samlingen av egne og andres to- og tredimensjonale uttrykksformer, materialtekniske utprøvinger, lageret av materialer, verktøy og utstyr. Eget språk omfatter også kroppens opparbeidede håndlag, materialfølelse og sanselige minner. Det rommer private erfaringer og egen skolegang. Eget språk er det språket en allerede er i. I arbeidet med utstilling B utfordres eget språk av nye begreper, teorier og artistiske former, slik disse er representert i det aktuelle biblioteket, eventuelt i andre digitale eller fysiske bibliotek, utstillinger, samlinger og museer.

Oppsummering av utstilling B

Utstillingsrom B er organisk (rhizomatisk) ordnet i to avdelinger (B1 og B2), som glir gradvis over i hverandre. Den åpne konstruksjonen inviterer til flere vandre- og lesemåter. Veksling mellom mørke og lyse (ublekede) skjermer, håndskrevne overskrifter og trykte tekstfelter gjentas i hele utstillingen. Det scenografiske grepet skaper visuell enhet, rytme og sammenheng og understreker utstillingens ordensmåter. Introduksjonen befinner seg på utstillingsrommets utside. En tredelt hoveddel, som består av en verbaltekst, to eksempler på topoi og et ferdig trykk, rommer utstillingens *hva*, *hvem* og *hvorfor*. En supplerende plakat inneholder informasjon om utstillingens *når*. En innledning bør være tilpasset situasjonen og publikum.

B1 og B2 er topologisk ordnet. B1 inneholder tre topoi: form – komposisjon, skrift og akantus, mens B2 inneholder de to topoiene flossing og prikker og egg. Hvert topos består av en montasje med eksempler fra det kulturhistoriske forrådet (copia), eventuelle materialprøver (prosess) og verbaltekst. Materialet er ordnet, og kan leses, som serie, analogi eller kontrast og står i dialogiske forhold til ferdige bilder på en eller flere tilstøtende skjermer. I tillegg inneholder B2 et verksted, som er den kunstneriske utforskningens hovedsted. Her opparbeides håndlag og innsikt i stofftrykkets materialitet og teknikk gjennom en rekke utprøvinger. Et fagbibliotek viser deler av forrådet som ble oppsøkt i arbeidet med bildene og selve utstillingen. Fagbiblioteket representerer studiestedet, det andre stedet som blir oppsøkt i kunstnerisk arbeid. Det er tett forbindelse mellom dette forrådet og kunstnerens eget språk.

Utstilling B framstår som en arbeidsbok eller rapport i storformat. Den utgjør en tilbakeskuende refleksjon over hvordan en konkret kunstnerisk prosess kan ordnes og forstås. De topologiske lesningene viser hvordan å lage bilder i stofftrykk kan undersøkes som forflytning mellom ulike steder, topoi, i vilkårlig rekkefølge. Resultatet viser hvordan bildene i stofftrykk ikke er autonome uttrykk, men er blitt til i et større kulturelt rom. Eget språk er da ikke genuint ens eget, men står i et dialogisk forhold til og inngår i en større fellesspråklig sammenheng.

Sammenfatning av de topologiske lesningene i 5.1, 5.2 og 5.3

De topologiske lesningene skriver fram og synliggjør utstillingens retorikk slik den manifesterer seg i tre konkrete utstillinger og fire typer utstillingsrom. Den enkelte utstillingens formregister utgjør et didaktisk repertoar.

En utstilling ses som en sammensatt tekst, som består av en rekke former (topoi) på mange nivåer, en topologi. Det topologiske lesegrepet, ”det didaktiske rommet”, åpner for didaktiske spørremåter knyttet til ulike aspekter ved utstillingens form: utstillingens formregister (mimesis), formregisterets historiske aspekter (copia) og formregisterets temporale aspekter (temporalitet). Lesningene folder ut det kulturelle og didaktiske rommet som utstillingene

representerer, og som både den som lager og den som leser utstillingene, beveger seg i.

Å lage en utstilling av en blå kjole eller bilder i stofftrykk og etterpå stille disse ut, er en språklig og didaktisk handling som er tett forbundet med refleksjon. I utstillingssammenheng gjelder det å tenke over hva en stiller ut, hvordan en stiller ut og hvorfor en stiller ut som en gjør. Det handler ikke om skapende prosesser på den ene siden og didaktikk på den andre, eller om å lage utstilling først og reflektere etterpå. Praktisk og teoretisk innsikt utvikles og knyttes sammen gjennom skapende arbeid og refleksjon.

5.4 Didaktiske refleksjoner

For å unngå store overlappinger og gjentakelser fra de foregående delkapitlene (5.1, 5.2 og 5.3) er videre didaktisk refleksjon gitt en alternativ inngang og samlet i et eget delkapittel. Refleksjonen tar utgangspunkt i Niels Lehmanns artikkel *Kunstfagdidaktik efter subjektet. Et retorisk perspektiv i konstruktivistisk belysning* (Lehmann, 2008), som inngår i sluttrapporten for *Prosjekt Kunstfagdidaktikk (2004–2008)* (Nyrmes & Lehmann, 2008). Lehmann inntar et utsideperspektiv på prosjektet og drøfter hvilke endringer et retorisk syn på kunstfagdidaktikk kan bidra til og hvordan det kan forstås i en videre filosofisk, pedagogisk og estetisk sammenheng. Lehmann betrakter prosjektets retoriske ståsted som en form for konstruktivisme sett i lys av nyere filosofiske strømninger, som alle legger vekt på språkets epistemologiske rolle. Derved framheves kunnskap og meningsdanning som språklige konstruksjoner. Lehmann løfter fram tre gjennomgående trekk ved kunstfagdidaktikkprosjektets retoriske perspektiv. Det første trekket er økt oppmerksomhet på det konkrete materialet (5.4.2). Det andre trekket er sterkere fokusering på form (5.4.1). Det tredje trekket er en høyere grad av tradisjonsbevissthet (5.4.3). De tre særtrekkene brukes for å synliggjøre og reflektere over hva de kan handle om slik de viser seg konkret i de topologiske lesningene (resultat) og i didaktisk praksis i faget i bredere forstand. Forholdet mellom kunst og håndverksfagets eget språk og verbalspråket tas opp i et eget underkapittel (5.4.4).

5.4.1 Vekt på materiale

Avhandlingen studerer utstillinger av produksjonsestetiske prosesser i kunst og håndverk. Utstillingene speiler hvordan arbeid i konkrete materialer har stått sentralt i fagfeltets historie og fortsatt står sentralt i dagens kunst- og håndverksfag. Materialer bearbeides og formes gjennom direkte møte med hender eller ulike redskaper og maskiner. Et retorisk perspektiv på materialitet handler om å gjøre seg kjent med, arbeide med og reflektere over hvordan materialet oppfører seg og egner seg i løsning av en konkret oppgave.

De topologiske lesningene identifiserer og folder ut materialtekniske topoi, som ull, silke og toving i utstillingen av den blå kjolen, og stofftrykkfarger, bomull og silketrykk i utstillingene A og B. Gjennom praktisk arbeid møter utøveren

materialets iboende muligheter. I dette møtet er materialet styrende. Det lar seg ikke forme til hva som helst, men fastsetter betingelsene for hva som er mulig å gjøre. Kunnskap om materialenes egenskaper, muligheter og grenser, forskjeller og nyanser, er en sentral didaktisk kompetanse for både lærer og elev.

Kunnskap om materialer og materialfølelse er sanselig, praktisk og teoretisk og inngår i fagets didaktiske kompetanse. Både under toveprosessene og i bruken av den ferdige blå kjolen utgjør de tovede ullflatene mot hender og kropp en direkte og omfattende sanselig erfaring. Gjennom fysisk møte oppfattes materialets taktile egenskaper og kvaliteter, som tekstur, plastisitet og hardhet, letthet og tyngde, temperatur og styrke. Kombinert med visuelle og lydige egenskaper erfares materialet som sammensatt fysisk realitet. Et materiale har også lukt. Sanseerfaringer aktualiserer sammenlignende spørsmål, som for eksempel hva som er forskjellen på uvasket og vasket ull.

Teoretisk kunnskap om materialenes egenskaper inngår i fagområdet materialkunnskap. Materialkunnskap omfatter tekstilfibrenes evne til å danne tråder eller filtes sammen og hvordan vevde stoffer framstilles gjennom kombinasjon av tråd i ulike bindingstyper. I forhold til tekstile materialer som er brukt i avhandlingens utstillinger (ull, silke, bomull), er kunnskap om fiberegenskaper som stivhet, bevegelse, elastisitet, styrke, krympeevne, vekt, hvordan materialet tåler temperatur, holder på varme, opptar farge og fuktighet, aktuelt. Å vite noe om ulike bindinger og hvordan et vevd stoff oppfører seg, har betydning når et materiale skal klippes eller rives, føyes sammen, brettes, toves, innfarges, trykkes på eller flosses. Den topologiske lesningen av flossede bildeuttrykk i utstilling A (A2) viser hvordan materialkunnskap og materialfølelse ble utfordret og utviklet i arbeidet med kombinasjoner av flere lag med stoff, maskinsøm, skjæring i flaten og maskinvask.

Å kunne noe om materialer og hvordan de kan bearbeides og anvendes, er også grunnleggende i lærerens faglige refleksjon i formulering av en oppgave, i veiledning og i vurdering. En materialteknisk utfordring i oppgaven ”bruksform tekstil” var å produsere ”nye stoffer” med nye kvaliteter, mønstre, overflater eller trykkelser. Oppgaveteksten gir eksempler på måter eksisterende stoffer kan bearbeides på som vattering, brette, hulling, rynking, flossing og lappeteknikk. Her utfordres studentens tidligere kunnskap og erfaring (eget språk).

Det endelige valget av nunofilt til den blå kjolen førte med seg nye materialtekniske utfordringer, som hvordan materialet oppfører seg ved ulike temperaturer og bearbeidingsmåter og hva som skjer når materialer med forskjellige egenskaper, her kardet lammeull og tynn silke (paj), møtes. Gjennom teoretiske studier og systematisk praktisk utprøving innhentet studenten kunnskap om krymping, tykkelse, mykhet og evne til å ta opp farge. Valget av materialet nunofilt innebar altså bestemte materialtekniske utfordringer i produksjonsprosessen. Det er et eksempel på hvor avgjørende det er å kunne noe om og spille på lag med materialet.

I arbeidet med stofftrykk (utstillingene A og B) ble materialtekniske rammer avgrenset. Valg av stoffer falt på kvaliteter som lett trekker til seg farge og derfor egner seg godt til stofftrykk. Videre ble to typer stofftrykkfarger, pigmentfarger (foto 10, s. 112) og reaktive farger (foto 14, s. 121), valgt. Disse har ulike egenskaper med hensyn til dekningsgrad og fikseringsmåte. Veien fram til ferdigblandede farger er også forskjellig. Mens pigmentfarger kjøpes ferdig blandet, forhandles reaktive farger i pulverform og må blandes med vann eller fortykningsmiddel. Å blande reaktive farger krever derfor både tid, nøyaktighet og spesielt utstyr. Materialvalg involverer og utfordrer allerede tilegnet materialkunnskap og rommer estetiske, tekniske, kjemiske, praktiske, utstyrmessige, tidsmessige, sikkerhetmessige og økonomiske aspekter.

I arbeidet med bildene i utstillingene A og B ble egenskaper ved materialet undersøkt gjennom tekniske utprøvnings, teoretiske studier og løpende refleksjon gjennom hele arbeidsprosessen. Dette vises i utstilling B i form av et verksted, serier med stadier i ulike trykketeknikker og bunker med prøvetrykk (foto 28, s. 151). Den topologiske lesningen viser en rekke materialtekniske forhold det er nyttig å sette seg inn i, som hvordan farge oppfører seg ved trykking i flere lag, hvordan fargens tykkelse og vanninnhold virker inn på hvordan pigmentfarge trekker utover i flaten, trekker inn og avsetter skarpe kanter eller forblir liggende på overflaten. I arbeid med stofftrykk har det også betydning hvordan fibre/stoffer oppfører seg på trykkebordet gjennom hele prosessen, fra oppspenning, via trykking til tørking. Prosessen utfordrer fiberens evne til å strekke seg, utvide seg og krympe i vekslende mellom tørr og våt tilstand. Møtet mellom farge og fiber reiser videre spørsmål om fargers evne til å binde seg til fiberen, herdes ved fiksering og gå av i vask. Materialet rommer forhold det er nødvendig å sette seg inn i og reflektere over, ikke for å finne avslutte svar, men for å tenke igjennom mulige konsekvenser av aktuelle valg.

Noen av bildene i stofftrykk (foto 11, s. 115 og 26, s. 148) er bearbeidet videre med kutting og flossing. Materialteknisk spiller dette på hvordan tråder i veven kuttet og den evne fiberen har til å flosse seg. Flosseteknikk aktualiserer spørsmål om hvordan fibertype, bindingstype og stofftykkelse, antall lag, kuttets lengde, skjæreretning og avstand mellom sømmer og skjærelinje medfører varierende grad av oppfrysning. De flossede flatene består i hovedsak av bomullslerret i inntil seks lag sydd sammen i diagonale striper, ruter i ulike størrelser eller sirkler. Diagonale kutt i en lerretsbinding gir faste og rene skjære- og frynsekanter, som lar seg flosse i større og mindre grad. Kutting i trådretningen fører derimot til at innslaget løsner fra renningen og danner løse trådlengder. I bildene ble diagonal kutting planlagt og gjennomført konsekvent for å unngå dette. Gjennom praktisk og sanselig erfaring, teoretisk kunnskap og refleksjon kan innsikt i funksjonelle og estetiske aspekter ved materialiteten utvikles. Økt fokus på materialtekniske utfordringer som oppstår gjennom prosessen, fører til at didaktiske valg blir fundert i materialets egnethet i situasjonen, ikke i hva utøveren liker eller ikke liker, eller hva som er ”in” og akseptert mote.

Materialer rommer også historisitet. Et historisk perspektiv på materialet aktualiserer spørsmål om hvilke materialer som fantes før og finnes i dag, hvor materialer kommer fra, hvordan de er framstilt og brukt og hvordan et materiale har endret seg over tid. De topologiske lesningene av utstillingene A og B viser hvordan toposet flossing innskriver dettes historiske røtter både i montasjen og i de ferdige bildenes flossede flater som en type vattering, applikasjon og omvendt applikasjon. I utstillingen av den blå kjolen innskriver toposet nunofilt dette materialets historie. Lesningen viser hvordan møtet mellom en eldgammel tradisjon som filting av ull og et annet tradisjonelt materiale, silke, resulterte i et nytt materiale. Kunnskap om materialtradisjoner fremmer kulturell innsikt i hvordan egne og andres materialtekniske valg og praksis inngår i en større kulturhistorisk sammenheng.

Materialer bærer med seg betydninger og verdsetninger. Når to materialer møtes, følger begge konnotasjonsfelter med. I arbeidet med den blå kjolen og sjalet gjør studenten flere motsetningsfylte valg. Den blå kjolen (foto 9, s. 103) innskriver både ullas lodne og varme folkelighet i kombinasjon med silkens blanke, tynne og avkjølende eksklusivitet. Kombinasjonen av blå vinternatt og nunofilt, kortermet kjole og varm ull aktiviserer kontrasten mellom kulde og varme. Sjalets lune og lette materialer, hvit ull, silke og tyll, konnoterer vern og beskyttelse mot kulde analogt med snøens beskyttende teppe i naturen i Sohlbergs vinternattbilde. Snø er både kaldt og lunt på samme tid. Resultatet viser at valg som bygger på analogi, ikke alltid fungerer. De kan også bli kunstige eller klisjéaktige. Oppfordringen om å lage et "nytt" stoff utfordrer dessuten tradisjonell materialbruk og regelestetikk. I kombinasjonen av ull og silke utfordres regelen "ull på ull, silke på silke". Å kjenne slike uskrevne regler (doxa) gjør det mulig å vite når en beveger seg innenfor etablerte normer og når de utfordres og brytes.

Forholdet til materialet aktualiserer spørsmål om forbruk, gjenbruk og vern av miljø. En oppblomstring av gjenbruk i skolen, kalt "redesign", må ses blant annet i forhold til et slikt perspektiv. I retorikken er språklig handling en etisk handling. Bruk og valg av materiale får derved en etisk dimensjon. Men bruk av gamle materialer har også praktiske og estetiske aspekter. Gjenbruk gir tilgang på kvaliteter og betydninger i gamle materialer og utgåtte framstillingsmåter, teksturer, mønstre og tykkelser. Benjamin trekker fram kulturens avfall og fragmenter som slike steder (Benjamin, 1992a, 1992b; Goga, 2007, 2008). Materiale som er preget av alder i form av slitasje, falming eller materialtrøtthet og er ubrukelig i opprinnelig sammenheng, kan brukes på nye måter og i nye kontekster. I en innledende fase i arbeidet med stofftrykk (utstillingene A og B) ble gamle, utvaskede stoffkvaliteter brukt til å trykke på. Gjentatt vask gjør fiberen ekstra mottakelig for farge. Gamle lakener egner seg derfor særlig godt som "medløper", et stoff som ligger under det stoffet det trykkes på for å fange opp overskuddsfarge. Det gjelder å tenke igjennom hvordan materialet egner seg i situasjonen.

Innkjøp og valg av materialer krever didaktiske overveielser. Et aktuelt spørsmål er om vi skal kjøpe det vi alltid har kjøpt, eller tenke alternativt. Historisitet gir perspektiv på valg av materialer i skolefaget. Fagtradisjonen rommer hvilke materialer som har vært vanlig å bruke og hvordan. Den vil for eksempel omfatte visse materialer og oppgavetyper til jul og påske, gjengangere som forklær i fargerike bomullsstoffer, strikkede fantasifigurer i farget ullgarn eller spekefjølør påført dekor med svipenn. Gjentakelse av de samme oppgavene danner faste topologier, doxa. En retorisk didaktikk vil utfordre det vante og prøve å utvikle alternative topologier. Det gjelder å reflektere over om et materiale kan erstattes med et annet og bidra til alternative erfaringer, som hvordan trykk på tekstil kan være annerledes enn trykk på papir, tekstil applikasjon forskjellig fra papircollage, eller tegning med tråd et alternativ til tegning med tusj. Når bevissthet om forskjeller mellom ulike materialer og deres muligheter får oppmerksomhet, får det følger for hvilke materialer som velges til den enkelte oppgave, og hvordan et materiallager bygges opp. Med et begrenset budsjett vil pris ha betydning. I forbindelse med arbeid med transparente uttrykk i tekstile bilder vil det for eksempel være aktuelt å vurdere om (billig) tyll kan erstatte (dyr) organza. Å velge materialer i skolefaget handler om å foreta et utvalg som kan representere bredde i uttrykksmuligheter og materialerfaringer til en akseptabel pris.

Hvilke materialer som egner seg for et barn kan være andre enn de som passer for en voksen utøver. Materialelegenskaper utfordrer fysisk styrke og teknisk ferdighet på ulikt vis. Et tynt og glatt materiale vil for eksempel kreve mer utviklet finmotorikk enn et grovere materiale, harde materialer større fysisk kraft enn myke. Glatt silke egner seg dårlig når en elev skal klippe i stoff for første gang. I stofftrykk vil valg av farger og stoffer inkludere tekniske og sikkerhetsmessige aspekter. Reaktive farger egner seg derfor dårlig for barn, men passer for en voksen utøver. En retorisk perspektiv på didaktikk vil også være opptatt av det forholdet eleven har til materialet fra før. Eleven bringer med seg tidligere kunnskaper og erfaringer – eget språk – inn i nye læringssituasjoner, der hun utfordres i møtet med et nytt materiale. Materialet bør velges i forhold til utøverens forutsetninger.

5.4.2 Vekt på form

I retorisk didaktikk står arbeid med form og utvikling av formbevissthet sentralt. ”For en retoriker er det en selvfølgelighet, at mening alltid allerede er ‘i form’ og kun kan udledes ved at undersøke formen grundigt” (Lehmann, 2008, s. 168). Formen konstituerer innholdet. Et innhold er ikke gitt på forhånd, men må formuleres fram på nytt og på nytt gjennom den skapende prosessen.

Aktuelle formutfordringer i arbeidet med å lage bilder kan være knyttet til det enkelte formelement, format, tekstur, farge, komposisjon, motiv, stil og uttrykk. I arbeidet med stofftrykk (utstillingene A og B) ble noen formalestetiske topoi bestemt innledningsvis i prosjektet, mens andre valg ble holdt åpne gjennom prosessen. Valget av ett format, kvadratet, åpnet for spørsmål om størrelse og

inndeling, for eksempel om flaten kan deles horisontalt, vertikalt, diagonalt, om feltene kan være rette, siksakkformede, smale eller brede, små eller store. Det var videre aktuelt å vurdere hvorvidt overgangene mellom de umønstrede, rene flatene skulle være skarpe, overlappende eller utflytende. Et annet formvalg var knyttet til hvilke typer mønstre eller teksturer som kunne egne seg til arbeid med dekorative flater. Her ble et akantusmønster og to skriftfragmenter valgt og overført til rammer. Å tilegne seg og utvikle et bredt formregister står sentralt i retorisk didaktikk.

Utstillingene består av en blanding av organiske og geometriske former på alle nivåer. I avhandlingens utstillinger er akantus og skrift organiske former, mens utstillingsskjermen, sokkelen, det kvadratiske bildeformatet, horisontal og vertikal flateinndeling, boksen og boken er geometriske former. Den blå kjolen, egg og prikker utgjør blandingsformer. Presise begreper og kategorier rydder, utvikler et blikket for nyanser og fremmer formbevissthet og lesekompetasne.

Bildene i utstillingene A og B eksemplifiserer ulike måter å kombinere form og farge på. Fargevalget i bildet med tre egg (foto 10, s. 112, og foto 27, s. 149) involverer flere av Ittens fargekontraster, som komplementærkontrasten og kontrasten mellom lys og mørke (Itten, 1986). Sammen med flater i ulike prikkstørrelser og eggens form bidrar fargekontrastene til fastsettelse av det endelige uttrykket. Fargen deler eggene i to halvdeler og fire horisontale felter, der kontrasten mellom lys og mørke er et dominerende visuelt virkemiddel. Anvendelsen av generelle topoi som motsetning/kontrast og analogi er her styrende for hvordan et uttrykk blir lest og forstått. Farger har ulike visuelle, romlige og temperaturmessige egenskaper og spiller sammen på komplekse måter. Det er en didaktisk utfordring å forstå og være seg bevisst hvordan dette skjer.

Utstillinger kan ordnes på ulike måter. Mulighetene ligger i det konkrete materialet. Å ordne handler om å tenke over hvordan det valgte materialet kan fordeles og organiseres, rekkefølge og forholdet mellom helhet og deler. Ordensmåter er språklige konstruksjoner som fastsetter kategorier og klassifiseringssystemer. Lageret (copia) tilbyr ulike ordensmåter å velge mellom. Vanlige ordensmåter som tid, rom, alfabeteter og tallsystemer anvendes i avhandlingens utstillinger. Utstillinger i kunst og håndverk kan ordnes etter motiv (portrett, landskap), tema (utstillingen av *Livsfrisen* av Edvard Munch), tidsepoke (ismer), kunstner (separatutstilling, gruppeutstilling), nasjonalitet, formtype (bilde, skulptur, design), materiale (tekstil, keramikk), teknikk (vev, grafikk), alder og kjønn (voksenkunst – barnekunst – kvinnekunst) og så videre.

En temautstilling kan ordnes i undertemaer som kapitler i en større tekst, der rekkefølgen av kapitlene er arbitrær (foto 3, s. 94). Utstillingen av "bruksform tekstil" (foto 8, s. 100) er en tematisk ordnet tekst, hvor hver students arbeid har fått sin likeverdige bås. Denne utstillingen åpner for lesning av den enkelte students arbeid og komparative lesninger av flere løsninger. Utstilling B (foto 19, s. 136) er ordnet topologisk. Ofte kombineres flere ordensmåter.

Utstillingene A og B er både separatutstillinger, bildeutstillinger og tekstile utstillinger av stofftrykk og flossing samtidig. Å kunne lese ordensmåter gir et metaperspektiv på hvordan kunnskap er konstruert eller kan konstrueres. ”Kunnskapens orden er måtar å rydde på” (Nyrnes, 2004, s. 211). Ordensmåter anlegger perspektiver og får oss til å se på bestemte måter, men de kan også skjule stoff og problemstillinger. Ordenstenkning står sentralt i retorisk didaktikk.

Montering av materialet i en utstilling aktualiserer valg av opphengningsprinsipper. Et vanlig prinsipp er at alle bilder som ordnes lineært, bør følge samme linje oppe eller nede. Denne utstillingsmåten kan ses, ikke som en universelt gitt estetikk, men som et geometrisk styrt prinsipp som har festnet seg som doxa i kulturen og i faget. I et retorisk perspektiv er en bestemt ordensmåte ikke uttrykk for en allment anbefalt regelestetikk, men inngår som en av flere mulige. De topologiske lesningene avdekker hvordan bruk av en rekke grep, som varierende avstand mellom ulike elementer, lys og mørk bakgrunn, fysiske streker eller rett høyre- eller venstrekant, bidrar til å forsterke og tydeliggjøre utstillingens orden og dermed innholdet.

Det er en nyttig didaktisk kompetanse å kunne noe om utstillingsteknikk og kjenne til noen grunnleggende grep for å montere et materiale og få en utstilling til se pen og ryddig ut – være ”vakkert ordna” (Håvåg, 1969, s. 76). ”Vakkert ordna” betegner her en estetisk standard. Det kan imidlertid være en fare for at en ensidig orientering mot det formaleestetiske – og gjentakelse av de samme grepene – kan bidra til å underslå at form alltid bærer med seg innhold. Det stilles ut på visse ryddige måter, men reflekteres kanskje ikke over hva formen konstituerer eller formidler. At noe ser pent og ryddig ut, impliserer heller ikke nødvendigvis at innholdet er lett tilgjengelig for en leser. En vakker håndskrift eller fancy layout er ikke det samme som et relevant eller klart formulert budskap. Formarbeid kan således representere en gjengs eller ”festlig” overflateestetikk der formens innholdsside vies liten oppmerksomhet, og hvor det underslås at det samme materialet kan stilles ut på alternative måter og derved konstituere alternativt innhold. Å skille arbeidet med form fra arbeidet med innhold medfører et redusert didaktisk refleksjons- og læringsrom.

Studentens refleksjon over utformingen av utstillingen av den blå kjolen i en skriftlig logg er et eksempel på en utstillingsprosess som en intensjonell og formbevisst handling. For å framheve produktet ble kjolen plassert sentralt. Utstillingsveggene var tomme, bortsett fra en reproduksjon av Sohlbergs vinternattbilde:

Men eg ville at dette skulle vere i bakgrunnen fordi det først og fremst var produktet eg ville framheve. Difor hengde eg det lenger nede på veggen enn det eg ville gjort om det var biletet eg skulle stille ut først og fremst. Med å gjere det slik aktiverte eg heller ikkje det øvste rommet av utstillinga, men lot kjolen vere det som var lengst fram og var høgast i utstillinga (logg).

De andre elementene i utstillingen ble plassert bak og rundt kjolen i form av en montasje. Valg av utstillingselementer, scenografi og ordensmåte framstår som

et bevisst arbeid med å formulere fram en lese måte og et innhold ut fra en bestemt intensjon. Studenten viser retorisk bevissthet.

Utstillingsformer rommer historisitet. De er brukt før. Mimesis har en dimensjon av gjenbruk (*copia*), hos Gabrielsen (2008) kalt en kollektiv topikkforståelse. Utstillingsformer gjenfinnes i fagtradisjonen som bestemte måter å stille ut på. Avhandlingens utstillinger innskriver modernismens utstillingsetetikk, der særlig utstilling A (foto 16) og utstillingen ”4-kanter. Maleri og keramikk” (foto 6, s. 98) representerer eksempler på dette. Denne estetikken (topologien) omfatter utstillingsskjermer på hjul, sokler, hvit farge og enkeltverk montert med godt med luft imellom, alle formelementer med røtter tilbake til Bauhaus. Utstillingens historiske forformer bringer med seg bestemte konnotasjonsfelter og bestemte måter å lese utstillinger på. I en skolekontekst kan det spørres om, hvordan og i hvilken grad modernismens syn på kunst som autonome verk virker inn på lesningen av utstilte student- og elevarbeider. Didaktisk refleksjon handler om å tenke igjennom hva som settes i spill.

Hva en formutfordring kan være i en oppgavetekst, framkommer i oppgaven i ”bruksform tekstil”. Teksten fastsetter et sett formalestetiske topoi som studentene skal eller kan oppsøke, for eksempel overdel i primærsknitt med tekstur/dekor og tilbehør som belte, smykke eller veske. Oppgaveteksten aktualiserer formproblematikk på mange nivåer, som hvordan et bestemt snitt kan varieres, utformes og tilpasses egen kropp, hvordan endelig form kan tilføres dekor og tekstur, og hvilke former ulikt tilbehør kan ha. For en lærer er det en sentral didaktisk kompetanse å kunne tenke igjennom og fastsette formproblematikk i en oppgavetekst.

I skolen bærer både elev og lærer med seg tidligere erfaringer og eget formspråk inn i undervisningssituasjonen (Trætteberg, 1934, s. 175–182). Det er en didaktisk oppgave å få eleven til å strekke seg og utfordre eget språk. Men det kan være minst like vanskelig for en lærer å utvikle sitt eget språk. I begge tilfeller handler det om å utfordre faste skjemaer og motivvalg og søke alternative løsninger. Det er heller ikke sikkert at elevens og lærerens formspråk alltid er på ulike nivåer. Utvikling av lærersstudentens eget språk tillegges stor vekt og utgjør over halvdel av lærerutdanningsfaget.²⁷ ”Eget språk” er imidlertid ikke den enkelte lærers eller elevs/students unike språk, men rommer en kollektiv dimensjon. Avhandlingens topologiske lesninger peker på hvordan utstilling av produksjonsetetiske prosesser på ulike nivåer kan knyttes til et felles kulturelt formregister og bidra til å utvikle eget språk.

5.4.3 Vekt på tradisjon

Retorisk didaktikk er opptatt av hvordan tradisjonen inngår i didaktisk tenkemåte og praksis. Man vil ”uvægerlig /.../ være præget af de traditioner, man er spundet ind i” (Lehmann, 2008, s. 169). Det gjelder å gjøre seg kjent med

²⁷ En vanlig vektning mellom fagkomponentene på nasjonalt plannivå er praktisk arbeid (60%), kunsthistorie og visuell kommunikasjon (20%) og didaktikk (20%).

tradisjonen for å kunne avdekke hvordan den er med på å styre og legge premisser for hvordan det er mulig å tenke og handle. Tradisjonen viser seg i formulering av en oppgave, i valg av form og materiale, i måter å veilede og vurdere på, i hvordan tradisjonen tas vare på og formidles, i hvordan det er arbeidet med utstilling i faget (Bull-Hansen, 1953a; Digranes, 1934; Håvåg, 1969; Trætteberg, 1934), i synet på læring og utvikling, kreativitet og danning. Å kjenne tradisjonen gir perspektiv på egen og andres praksis, og bidrar til utvikling av didaktisk bevissthet.

I kunst og håndverk utgjør tradisjonen et forråd (copia) av former og farger, materialer og teknikker, uttrykk og sjangere, som en kan oppsøke og velge fra. Det kan derfor være hensiktsmessig å orientere seg i de muligheter som finnes. Copia reiser didaktiske spørsmål om hvor eller på hvilke steder noe finnes, og ulike aspekter knyttet til valg og utvalg. I arbeidet med stofftrykk (utstillingene A og B) var det en oppgave å finne former som egnet seg til dekorativt bildearbeid med vekt på tekstur og flatemønstre utført i silketrykk. Tradisjonelle organiske former som akantus og håndskrift ble valgt. På den måten ble produksjonen av bildene knyttet til et historisk arvet formregister, heller enn til subjektiv ekspressivitet og abstrakt kreativitet. Å gjøre et utvalg blant eksisterende former står sentralt i retorisk tenkning.

I arbeidet med en oppgaveformulering utfordres en lærer til å orientere seg om og tenke ut mulige steder å gå til. Hun avgrenser og gjør valg. Oppgaven i "bruksform tekstil" aktualiserte spørsmål om hvor typer overdelers og snittkonstruksjoner, materialer og teknikker finnes, og hva som kan egne seg. Oppgaveteksten oppfordrer studentene til å orientere seg i tid og rom og lete opp former i "en etnisk kultur" eller "norsk gammel eller nåtidig design". Teksten konkretiserer en rekke steder studenten kan lete, finne og samle inn "eksempler på form, farge, mønster og dekor", som "maskin eller håndsøm, broderi, lappeteknikk, applikasjon, flosseteknikk, innfarging, maling på stoff og enkelt stofftrykk". I retorisk didaktikk representerer tradisjonen alternative måter å gjøre noe på. Det betyr ikke en kopiering av mesterverk som i klassisk kunstutdanning eller modeller som i fagfeltets første tiår, men å studere andres arbeid som eksempler. Slik kan både elev og lærer utvikle et bredt repertoar – et didaktisk formregister – ikke nye faste måter å gjøre ting på.

Tradisjonen materialiserer seg blant annet i fagets samlinger. De kan inneholde gamle modeller, gode og dårlige eksempler på elevarbeider, eksempler på godt og dårlig håndverk eller reproduksjoner av kunst (underkapittel 2.5.2). Fagfeltets didaktiske tekster framhever at ikke bare gode forbilder, men at også slette eller mislykkede eksempler kan være fruktbare i undervisningen, noe som viser en retorisk forståelse for eksemplets didaktiske potensial (Bull-Hansen, 1953a, 1954; Trætteberg, 1934). Tradisjon er forbundet med både overflod og knapphet. Noen lagre er rike og fyldige, i andre er det lite å finne. Samlinger aktualiserer spørsmål knyttet til hva som er verd å ta vare på, hva som kan kastes og hva som bør nyanskaffes. I dag framstår nettbaserte lagre som et alternativ til fysiske samlinger. I en overgang til digitale lagringsmedier er det derfor grunn til å tro at

faren for at samlinger blir kastet, øker. Det vil derfor være aktuelt å studere hvordan innhold og bruk av fagets samlinger har endret seg i et historisk-didaktisk perspektiv, og få belyst det didaktisk potensial fagets samlinger har hatt og vil kunne ha i ulike læringssituasjoner, for eksempel i forbindelse med utstilling.

Digital lagring og Internett reiser didaktiske spørsmål knyttet til copia og overflod (cornucopia). I formulering av en oppgave, innhenting av informasjon og eksempler, og i forming av et produkt gjelder det å finne balansen mellom det overlesede og det knappe for både lærer og elev. Spørsmålet er når det er for mye, for lite eller passe. Det er i dag en særlig utfordring hva som skjer med forholdet til copia når stadig mer gjøres tilgjengelig på Internett for alle og til enhver tid. Stor tilgang innebærer en fare for å bruke uhensiktsmessig mye tid og krefter på å søke i hytt og vær. Det gjelder å tenke igjennom hvor relevante og interessante steder finnes og avgrense søk.

Copia kan knyttes til memoria, å huske, å minnes. Fastsettelse av og arbeid med topologien i bildene i stofftrykk tok i bruk egen tidligere materialteknisk kunnskap og erfaring. Tradisjonelle former (topoi) kan inngå i et personlig minnelager, av Nyrnes kalt "eget språk" (Nyrnes, 2006a). Egne minnelagre aktiviseres i skapende prosesser og i lesning av egne og andres kulturelle ytringer. I retorisk didaktikk er det en utfordring å aktivisere og bygge videre på den kunnskapen studenten/eleven har fra før. Memoria peker også på betydningen av å tilegne seg et bredt didaktisk repertoar. Jo fyldigere repertoar, jo mer er det å tenke med og mot.

Å se enhver oppgaveformulering, oppgaveløsning og utstilling som språklige konstruksjoner gir perspektiv på at alle kan omformes og utformes på alternative måter. Det åpner for spørsmål om hva som skjer når en form byttes ut med en annen, for eksempel hva det betyr om "etnisk kultur" i oppgaven i "bruksform tekstil" byttes med "40-årsstil", eller stoffer og sømteknikker byttes med garn og masketeknikker. Tradisjonen tilbyr til et bredt register der det kan velges mellom mange muligheter. Men det har betydning hvilke valg som tas. Valg får konsekvenser, detaljer betyr.

En utstilling innskriver tradisjon på mange måter. Utstillingene A og B finner sted i en glassgård og henter scenografiske elementer som skjermer på hjul og utstillingssokler fra modernismens utstillingsrom. Når en utstilling skal planlegges, er det aktuelt å orientere seg om hvilke rom som finnes på skolen og hvordan de er utformet med tanke på utstilling. Et utstillingsrom finnes både som et konkret lokalt tilbud og som forform på det kulturelle lageret. De topologiske lesningene viser hva slags utstillingsrom en glassgård, en korridor, en monter og en vestibyle representerer, og hvordan de tilbyr bestemte måter å stille ut, vandre og lese på. Det er også aktuelt å gjøre seg kjent med hvilke utstillingselementer som er tilgjengelige eller kan anskaffes, og hvordan disse kan inngå i scenografien i det aktuelle utstillingsrommet.

Et fags måter å formulere seg på kan stivne i faste former. De blir klisjeer som går igjen. I faghistorien utgjør de gamle modellrekkene slike stivnede former. I utstillingssammenheng kan de være standardiserte utstillingsmåter som stadig repeteres uten at det blir reflektert over dem. Formene trekker likevel med seg gammelt innhold. Utstilling A representerer en slik vanlig måte å stille ut på. Ferdige produkter stilles ut ”pent og ryddig”, gjerne med mye luft imellom og lite eller ingen forklarende tekst. Kjennskap til fagtradisjonens og kunst- og museumsutstillingens forformer kan gi et metaperspektiv på egen og andres praksis og bidra til å se hva tradisjonelle former kan føre med seg av didaktisk tankegods. Å kjenne tradisjonen gir samtidig grunnlag for å utfordre doxa og forstå når den brytes.

Copiaspørsmål kan representere et alternativt didaktisk perspektiv og gi impulser til alternative utstillingsformer. Å spørre om hvor formene i de 19 bildene i utstilling A kom fra, utløste en annen utstillingsmåte av de samme bildene i en ny utstilling, utstilling B. Utstillingens topologiske montasjer av historiske og nåtidige eksempler sammen med egne ferdige trykk synliggjør eget arbeid i et større kulturhistorisk perspektiv der formmessige fellestrekk og sammenhenger kommer til syne. Utstillingens tilbakeskuende topologiske refleksjon avdekker hvordan bildene i stofftrykk ikke er autonome uttrykk, men befinner seg midt i kulturen.

Copia kan ha både positiv og negativ klang. Gjenbruk av eksisterende former har skiftende status i fagfeltets historie. Kopiering av fortegninger og modeller som metode var positivt ladet i fagfeltets tidlige år (Halvorsen, 1923; Kjennerud & Løvdaal, 1940), men hadde en sterk negativ valør i formingsfagets mest utviklingspsykologisk orienterte og romantiske framtoning (Lowenfeld, 1957). I dagens kunst- og håndverksfag som er preget av sosiokulturelle perspektiver, er ulike grader av kopiering igjen akseptert. Fagfeltet bærer altså med seg ulike syn på og praktisering av forholdet mellom kulturens former og egen skaping.

5.4.4 Vekt på verbalspråk

Det har betydning hvordan det bli snakket om materiale, form og tradisjon. I kunst og håndverk er verbalspråket til stede gjennom hele undervisningsforløpet: i formulering av en oppgave, i skapende prosesser, i resepsjons-, veilednings- og evalueringsprosesser. Det er til stede i produksjon og lesning av en utstilling og inngår i selve utstillingen. Verbalspråket er involvert i forskningsprosesser.

Verbalspråket rommer utallige språkhandlinger. Det kan brukes til å definere, forklare, sammenligne, stille spørsmål, veilede og vurdere. Det kan ha ulike språkfunksjoner: argumenterende, beskrivende, fortellende eller poetisk. De fleste tekster vil inneholde elementer fra flere funksjoner. Verbalspråket rommer imidlertid mer og mindre nyanserte og presise begreper og kategorier. Det kan heller ikke brukes til hva som helst. Fagfeltets eget språk gjenfinner sin verbale form i fagspråket. I retorisk didaktikk er et nyansert og presist språk en sentral didaktisk kompetanse.

I forhold til materialitet rommer verbalspråket både sanselige, teoretiske og praktiske begreper. Det hjelper oss med å identifisere, differensiere og kommunisere sanselig erfaring knyttet til synsinntrykk, lukt, smak, lyd og taktilitet. Polare begreper, som myk – hard, glatt – ru, lett – tung, tykk – tynn, kald – varm, bidrar sammen med fagspråklige begreper til å vurdere materialtyper, bearbeidingsmåter og prosesser. Når en keramiker skal vurdere om en dreid kopp er passe tørr for påføring av begitning eller påsetting av en hank, brukes sanselig erfaring og begreper knyttet til leirens farge, hardhet og temperatur.

Det har betydning hvordan det blir snakket om form og farge. I avhandlingen skilles det mellom to grunnleggende formkategorier: geometrisk og organisk form. Begrepene hjelper her til å se, identifisere og beskrive utstillingenes form på alle nivåer. I kommunikasjon om farge er forholdet mellom det verbalspråklige begrepet og den sansemessige opplevelsen en utfordring. Hverdagsspråklige fargebetegnelser som rosa og olivengrønn kan bli oppfattet svært forskjellig fra person til person. Som fellesspråklige betegnelser er de unøyaktige og derfor lite egnet i presis kommunikasjon om farge. Ulike fargeteorier bidrar med alternative begreper og ordensmåter. Itten opererer med en tredelt fargesirkel, mens NCS (Natural Colour System) er firedelt med grønn i tillegg til gul, rød og blå. Siden ulike fargeteorier har sin egen systematikk og terminologi, kan det være nyttig å kjenne til noen teorier for å velge og innarbeide en bevisst og presis begrepsbruk.

Verbalspråket beskriver og lagrer tradisjonen gjennom nedarvede fagtermer slik disse er utviklet over tid. De kan være hentet fra et felles fagspråk som gjenfinnes i faglitteraturen eller være muntlig traderte uttrykk fra lokale språkvarianter. Et velutviklet og nyansert fagspråk har betydning for hva som er mulig å sanse, identifisere og kommunisere. For eksempel er tekniske begreper om hekling avgjørende for å kunne lese eller lage en teknisk veiledning som en hekleoppskrift, eller avkode hvordan et heklet klesplagg er konstruert og produsert. Å vite hva et primærnitt er, gjør det mulig å identifisere og gjenkjenne formvarianter av primærnittet fra ulike kulturer. Å kjenne navnet på stingtyper i håndbroderi vil gjøre det mulig å lese en gammel, brodert duk. Et sting er ikke bare et sting.

Verbalspråket former tidsoppfatninger om fortid, nåtid og framtid. Nedarvede begreper som kunst (*ars*, *les beaux arts*) og håndverk (*tekhne*) ordner kunnskaps- og fagområdet. Begrepenes endrede innhold påvirker fagstruktur, innhold og arbeidsformer. Fag som kunsthistorie og arkeologi ordner uttrykk med hensyn til eksempelvis form og funksjon, stil, isme, tid, sted og person. Gjennom sine ordensmåter former eller påvirker museer og samlinger hvordan den materielle kulturen kan leses og forstås. Refleksjon over hvordan språket former synsmåter og handlingsmønstre, utgjør et metaperspektiv på kunnskapens orden. Et slikt perspektiv kan åpne for alternative perspektiver, begreper og ordensmåter som kan gi andre innsikter. Foreliggende avhandling er et eksempel på hvordan

retoriske begreper og tenkemåter åpner for alternative tilnærminger til og innsikter i skapende arbeid på utstilling.

Det er en utfordring for en lærer å forstå hvordan verbalspråket kan støtte eller motvirke det praktisk skapende arbeidet i faget. Det gjelder hva som skal sies, hvordan skal det sies, når er det tilstrekkelig og når det er riktig å være taus. Verbalspråkets rolle blir utfordret når tekstingen av en utstilling skal bestemmes. Bildene i utstilling A står ukommentert. I det tause rommet rundt og mellom bildene aktiviseres både det enkelte bildets egen retorikk, dialektikken mellom dem og mottakerens konnotasjonsfelt. I utstillingen av den blå kjolen valgte studenten å presentere toveprosessen av kjolen med foto og korte tekster til hvert bilde. Begrunnelsen var at mye teksting på utstilling sjelden blir lest. Retorisk og didaktisk bevissthet handler om en forståelse for verbalspråkets muligheter og begrensninger og hva som er høvelig for publikum og i den aktuelle situasjonen.

Andre didaktiske perspektiver kan også bidra til å fremme verbalspråklig presisjon, men av et annet slag. For eksempel vil en håndverkspreget formidlingspedagogikk med fokus på fagkunnskap og fagbegreper kunne utvikle en type språklig presisjon. En kopierende arbeidsmåte vektlegger hvordan en modell kan kopieres teknisk gjennom mest mulig effektive metoder, herunder verbale instruksjoner og forklaringer. Også en sosiokulturell inngang til fagdidaktikk vil være opptatt av å utvikle verbalspråklig presisjon i faget (Brønne, 2009; Gulliksen, 2006; Lutnæs, 2011). Her inntas gjerne en diskursanalytisk inngang til språk, som er opptatt av hvordan kunnskap og formverdier framforhandles sosialt.

6 Avsluttende diskusjon

Avhandlingens overordnede mål omfatter framskriving av en retorisk didaktikk for kunst- og håndverksfaget. Det spørres hvilket potensial et retorisk perspektiv har i kunst og håndverk (forskningsspørsmål 5). Dette avsluttende kapitlet oppsummerer hva topologi kan tilføre som didaktisk tenkeverktøy og forskningsmetode og hva et retorisk perspektiv kan tilføre fagdidaktikken. Videre blir det drøftet hvilke konsekvenser et retorisk ståsted kan ha for synet på kreativitet og danning. Kapitlet avsluttes med å trekke opp noen mulige framover.

6.1 Topologi som tenkeverktøy og forskningsmetode

I avhandlingen utgjør retorikkens topologiske dimensjon både et didaktisk ståsted og tenkeverktøy, et forskningsmetodisk lesegrep og et stykke på veg en skrivemåte (kapittel 5.1, 5.2 og 5.3).

Som didaktisk tenkeverktøy samler topologi flere aspekter ved form: formens uttrykk og materialitet (*mimesis*), formens historisitet (*copia*) og formens temporale aspekter. Samtidig fanger topologi hvordan form bærer med seg betydninger og kulturelle konvensjoner. De topologiske lesningene folder ut og avdekker hvordan utstillingene konstituerer kunnskap og innskriver didaktikk i bred forstand. De rommer således et epistemologisk aspekt. Avhandlingens utstillinger innebygger kunst- og kulturhistorie, filosofi, fagteori, faghistorie, kropp, kreativitet og danning. Topologisk tenkning overskrider og utfordrer tradisjonelle faggrenser.

Et topos har varierende størrelse. Som didaktisk form utgjør en utstilling et stort topos. Avhandlingen går ut på å undersøke dette, dels i et faghistorisk perspektiv (kapittel 2) og dels gjennom lesningen av konkrete nåtidige topologier i noen valgte utstillingseksempler (kapittel 5). I utstilling B inngår akantus som et mindre topos i (montasjen av) det større toposet planteornamentikk, men foldes bredere ut i lesningen av de 19 bildenes topologi. Et topos kan foldes utover og utover, og det handler snarere om å velge hvor vidt og på hvilket nivå det er interessant, relevant og mulig å bevege seg i den aktuelle situasjonen.

Topologi skaper forbindelse mellom tekster. Lesningen av utstillingen av den blå kjolen viser hvordan toposet blått ble oppsøkt en rekke ganger: i Sohlbergs maleri, i kjolens fargespekter, som perler i smykket og som gjennomgangsfarge i selve utstillingen. I utstillingen (foto 9, s. 103) skaper blåfargen visuell og innholdsmessig sammenheng i selve antrekket og i utstillingen som helhet. Toposet flossing i utstilling B viser sammenhenger mellom drakter fra 1600-

tallet, et flosset klesplagg av tekstilkunstneren Tim Harding og det ferdige trykte og flossede bildet (foto 26, s. 148).

Topikken tydeliggjør skillet mellom typer topoi, forbindelsen mellom dem og deres funksjoner i teksten (Gabrielsen, 2008). Topikk som en lære om å finne stoff og en lære om kollektivt gjenbruk utgjør til sammen den ene kategorien topoi, spesielle topoi. I utstillingene A og B er akantus, skrift, prikker og egg kategorisert som spesielle topoi. Den andre kategorien topoi, generelle topoi, brukes til å sammenstille spesielle topoi på ulike måter. I bildene i stofftrykk anvendes det generelle toposet polaritet til å binde sammen akantus og skrift (foto 12, s. 119 og foto 15, s. 123), mens toposet stor/liten brukes til å definere og skille tre (egge)former og horisontale deler av disse i bildeflaten (foto 10, s. 112 og foto 27, s. 149). Valg av formelementer og måter disse er stilt sammen på, viser hvordan to kategorier topoi spiller sammen i et ferdig bildeuttrykk og konkretiserer topikkens dobbelthet i disse bildene.

Topologi viser hvordan det er mulig å tenke og arbeide gjennom et helt undervisningsforløp. For en lærer gjelder det måter å sirkle inn og formulere en oppgave, veilede, vurdere – og stille ut på. En heuristisk topikkforståelse (Gabrielsen, 2008) peker på topoi som steder å finne former. Skal oppgaven handle om design av klær eller utforming av innredningstekstiler? Skal det arbeides med symaskin og stoffer eller strikking og garntyper? For en elev utgjør topoi former og farger, materialer og teknikker som det er mulig å oppsøke under arbeidet, vandre mellom, velge og kombinere. En slik tenkning i steder bidrar til å konkretisere og strukturere prosessen. I arbeidet med en utstillings scenografi tilbyr topologisk tenkning steder å finne en rekke romtyper, scenografiske elementer, teksttyper, sjangere og stiler, og måter å kombinere og montere på. Å undersøke et emne bredt ved å lete opp mange steder (topoi) kan knyttes til retorikkens inventio og den topiske erkjennelsesmåten (Vico, 1997). Topologisk tenkning gir et metablick på kunnskapens form som en konstruksjon, der erstatning av et topos med et annet medfører endring i både form og innhold.

En topologisk inngang til didaktikk fremmer andre typer spørsmål til det som skjer i undervisningen enn for eksempel en psykologisk eller pedagogisk didaktikkforståelse. I stedet for å rette oppmerksomheten mot elevens alder og modningsnivå, motivasjon og følelser, aktualiserer retorikken spørsmål knyttet til *hvordan* noe blir formulert og lest. Topologi samler praktiske og teoretiske, konkrete og prinsipielle måter å tenke på som kan anvendes i flere sammenhenger. En kan si at en topologisk tenkemåte åpner for depersonifiserte måter å spørre på. Hva er forholdet mellom topologiene i Sohlbergs maleri og kjolen? Hva er forholdet mellom mellom flossing i en mannsjakke fra 1500-tallet og eget flosset bildeuttrykk? Slike komparative spørsmål stilles ikke for å komme fram til endelige eller riktige svar, men for anlegge måter å systematisere og ordne refleksjoner om prosess og produkt på. På den måten kan språklig presisjon, lese- og handlingskompetanse utvikles i et faglig rom.

En topologisk inngang til didaktikk opphever motsetningen mellom utøvende praksiser hos et barn og en voksen, en profesjonell kunstner og en amatør. I stedet for å fokusere på alders- eller kvalitetsforskjeller er en topologisk tenkemåte opptatt av det som er felles. Da blir det mulig å se formende arbeid som ulike, men sammenlignbare estetiske praksiser på ulike steder (som et klasserom og et kunstnerverksted), der alle arbeider med de samme formene og (i en viss grad) med de samme materialene, men på sitt nivå. Å lage dokkeklær vil for et barn innebære tilsvarende formutfordringer som det å skulle lage en blå tovet kjole til seg selv som voksen. Å se på det å lage utstilling i faget som en spesiell type formende praksis gjør det mulig å oppdage fellestrekk mellom utstillinger av kunst og håndverk i museer og gallerier og en utstilling av bilder i stofftrykk i en høgskoles glassgård. Alle steder handler utforming av en utstilling om å velge og reflektere over *hva* som skal stilles ut, *hvordan* det skal stilles ut, *hvorfor* en ordner som en gjør og *hvem* en stiller ut for. De topologiske lesningene viser hvordan noen utstillingspraksiser i en høgskole står i forhold til både fagfeltets egen utstillingstradisjon og kunst- og håndverksfeltets utstillinger, og disses verdier og normer.

Topologi fanger gjengse didaktiske tenkemåter (doxa) på en konkret måte. Tradisjon står sentralt som et reservoar av steder som er med på å styre hvordan det kan tenkes og arbeides. Som fagdidaktiker gjelder det å undersøke og gjøre seg kjent med hvilke tankemønstre som settes i spill. Å kunne lese hvordan verbal retorikk innskriver ulike fagsyn, og å kunne reflektere over hvordan disse viser seg i egen og andres didaktiske praksis, utgjør en sentral kompetanse hos en lærer.

6.2 Kreativitet og danning i et retorisk perspektiv

6.2.1 Et alternativt kreativitetsbegrep

Kreativitet er en etterspurt egenskap i et moderne samfunn og et sentralt begrep i faget kunst og håndverk. Etter romantikken har synet på kreativitet, og med røtter til Platon, vært dominert av forestillingen om den individuelle og geniforklarte skaperkraft. Herav følger ideen om originalitet, ekspressivitet og det autonome kunstverk. Kreativitet anses som en personlig egenskap og evne til å skape noe nytt og originalt. En slik subjektiv kompetanse er dels noe en har eller ikke har, dels en medfødt disposisjon som kan stimuleres og utvikles under gunstige betingelser (for eksempel i kunsthagene i skolen). Dette synet på kreativitet er representert i sentral faglitteratur, for eksempel Haabesland og Vavik (2000, s. 206–233). Retorikkens inngang til kreativitet bryter med og må ses i forhold til denne gjengse oppfatningen.

I retorikken utgjør tradisjonen et historisk forråd eleven kan oppsøke og hente former fra, noe avhandlingens topologiske lesninger gir konkrete eksempler på. Et relevant spørsmål vil være om en retorisk didaktikk fører med seg en tilbakevending til formidlingspedagogikkens kopiering av forbilder og modeller og derved bidrar til å undergrave elevens frihet og kreativitet. Lehmann (2008)

hevder at en avgjørende dreining i det didaktiske perspektivet kan knyttes til en forskyvning av subjektets rolle. Kreativiteten avkaffes ikke, men må søkes "et annet sted end i subjektet" (Lehmann, 2008, s. 188). Ved å forskyve fokus fra eleven til materiale, form og tradisjon forflyttes kreativiteten fra personlige egenskaper og kompetanse til materialet og mulige valg og kombinasjoner blant kulturens former. Begrepet *creatio* (lat.), som betyr å velge, valg (Latinsk ordbok, 1989, s. 155), fanger opp den retoriske inngangen til kreativitet.

Retorikk er en praktisk, faglig metodikk. Topikken gjør det mulig å koble teori og praksis slik at retorikkens skapende dimensjon blir mer enn abstrakt filosofi og teori, men fungerer som et konkret verktøy (Gabrielsen, 2008, s. 125–134). De konkrete topoilistene tilbyr mulige vinklinger i en sak, som retoren kan *velge* mellom i en konkret situasjon. Å velge topoi handler ikke bare om å finne, men også om å gjøre bevisste valg og fravalg, å aktivt *sette* et topos eller en topologi. Et slikt syn innebærer at retoren ikke bare svarer med retorisk aktivitet på en allerede gitt situasjon (Bitzer, 1987), men selv er aktiv i å fastsette situasjonen gjennom topisk aktivitet. Fastsettelsen av en bestemt topologi innledningsvis i arbeidet med bilder i stofftrykk i utstillingene A og B er et eksempel på dette. Topikken framheves som en intensjonell disiplin, der retoren er innskrevet i teksten gjennom sine valg.

Når studentene i oppgaven i "bruksform tekstil" ble bedt om å produsere plagg med utgangspunkt i et spesielt snitt, primærsnittet, er denne stramt formulert gjennom fastsetting av en rekke rammer, topoi. Samtidig åpner oppgaven for en relativt stor frihet til å velge innen disse rammene. Faste rammer stimulerer til å utforske mange kombinasjonsmuligheter innen en begrenset topologi. Topikkens skapende dimensjon innebærer at "enhver sag kan fremstilles på et utal af måder" (Gabrielsen, 2008, s. 12). En forskyvning av kreativiteten fra subjektet til handling i språket innebærer ifølge Lehmann (2008, s. 188) "en aflastning" av individet. Kreativiteten skal ikke hentes fram inne i hver enkelt, men foregå som en språklig relasjon. Lehmann hevder videre at ved å definere en situasjon der kreativiteten kan spilles ut, settes rammer som eleven kan "hvile i". Tradisjonen synliggjør mulige utgangspunkt som kreativiteten kan utfolde seg i. Mulighetene ligger i, oppstår i, og spiller seg ut i relasjonen mellom personen og de fastsatte rammene. Mangel på rammer – manifestert i begrepet "fri forming" – kan enten føre til at eleven repeterer kjente mønstre, eller tror hun må finne på alt selv.

Topologisk tenkning tilbyr en forståelse av skapende prosesser som forflytning og forbindelse mellom steder (Nyrnes, 2006a, 2008). Utstilling B viser hvordan de samme formene, for eksempel akantus, ble oppsøkt en rekke ganger. Bildene ble formet som en romlig prosess med forflytning fra sted til sted, med stadige valg og varierende koblinger av topoi. Vanligvis ses toposlæren som kjernen i retorikkens første arbeidsfase, *inventio*, der argumenter skal finnes (se for eksempel Eide, 2004, s. 134). Gabrielsen (2008) mener at denne oppfatningen er reduksjonistisk og at en skapende retorikkforståelse heller må se det topiske som en retorisk kjerneaktivitet som gjennomsyrrer alle de fem arbeidsfasene. Det undersøkende og skapende knyttes sammen i språklig praksis. En slik tenkning

står som et romlig alternativ til lineær tenkning i faser, ofte betegnet som idéfase, planleggingsfase, gjennomføringsfase og vurderingsfase.

Lehmann (2008) hevder at et retorisk syn på kreativitet trolig vil medføre et annet syn på lærerrollen. Læreren vil, som innen en reformpedagogisk tradisjon, være en tilrettelegger for læreprosesser, men vil i større grad måtte være i stand til å fastsette rammer og finne egnede materialer og former som kan støtte elevens læring. Gjennom hele undervisningsforløpet vil lærerens måter å spørre, drøfte, veilede og vurdere på ha betydning.

6.2.2 Danning gjennom form

Danning – eller dannelse – er et omstridt og mangslungent begrep. Diskusjonen om et eventuelt dannelsespotensial i forbindelse med utstilling i kunst og håndverk, tar ikke utgangspunkt i generell danningsteori eller et forsøk på å definere hva danning er. Danningsteorier er mer allmenne og ikke så tydelige med hensyn til detaljer og form. Spørremåten er heller motivert av Nyrnes' doktoravhandling, der det heter at "danningstenking best kan studerast ut frå korleis noko er danna" (Nyrnes, 2002, s. 15). Spørsmålet blir hvor og hvordan danningstenkning viser seg i utstillingenes retorikk og hvilket refleksjonsrom som åpner seg gjennom denne retorikken.

Retorikkens eget syn på danning utgjør sammen med den klassiske og før-romantiske danningstradisjonen grunnlaget i den videre diskusjonen. Det retoriske perspektivet kobles med noen nyere nordiske tekster om danning. Disse hentes hovedsakelig fra en nyere antologi som tar for seg ulike forståelser av danning og utdanning i dagens Kunnskaps-Norge, *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (2011). Antologien er redigert av Bernt Hagtvet og Gorana Ognjenovic og utgitt i forbindelse med 200-årsjubileet til Universitetet i Oslo.

Fortrolighet med tradisjonen og utvikling av humanitas

Retorikk er en historisk fundert danningstenkning. Å være en dannet mann, en *vir bonus*, var i klassisk tid forbundet med kjennskap til og fortrolighet med tradisjonen. Danningens form og innhold var historisk fundert og omfattet kjennskap til gresk (og romersk) kultur, språk og litteratur, kunst og arkitektur, filosofi og retorikk, religion og mytologi, historie, politikk og samfunnsliv og siktet mot å kvalifisere frie menn for demokratisk deltakelse i samfunnet. Den litterære og retoriske danningen – *paideia* – omfattet både "kjennskap til litteraturen og fortrolighet med tradisjonen bakover til de klassiske forbildene" (Andersen, 1995, s. 269) og egen språklig praksis. I den innledende artikkelen i den nevnte dannelsesantologien henter Hagtvet (2011) et begrep om danning fra et nytt General Education Program på Harvard fra 2007, hvor det heter at studentene skal lære "å se seg selv som produkter av og deltakere i brede tradisjoner av kunst, ideer og verdier" (s. 27). En lignende forståelse av danning finnes hos Aase (2005), der danning knyttes til "å kunne delta i *tekstkulturen* på

en kvalifisert måte” (s. 37). Danning ses som ”en sosialiseringsprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt” (s. 37). Det er en tett forbindelse mellom tradisjon, kunnskap, kultur og danning.

Forbindelsen mellom retorikk og danning er knyttet til danningens formside. Retorisk danning handler om å kunne å ta seg inn i et fags formregister og bevege seg i det språklige og kulturelle rommet. Mennesket dannes til form gjennom arbeid med form. De topologiske lesningene synliggjør utstillingenes dannelsingsaspekt på en konkret måte. Kreativitet og danning knyttes her sammen i språklig praksis.

Å være copios

De topologiske lesningene viser hvordan det å lage en blå kjole eller bilder i stofftrykk og deretter stille disse ut, omfatter å orientere seg om og velge blant mulige steder (topoi) i tradisjonen. Det gjelder å beherske den kulturelle ”utgangsbagasjen” (Ognjenovic, 2011). Lindhardt (1999) knytter renessansens vekt på å søke vidt i kulturen til begrepet *copiositas* (lat.), mangfold. Å være dannet er å være *copios*, bredt orientert. I forbindelse med avhandlingens utstillinger er det å være copios knyttet til bred kulturell orientering. Dette viser seg i flere faser av arbeidet, både i forkant som aktivisering av allerede internalisert kunnskap i ”eget språk”, ved å oppsøke kulturens former i innledende fase (inventio), gjennom produksjonsprosessen og i de topologiske lesningene av ferdige utstillinger i etterkant. Å undersøke et emne bredt ved å oppsøke mange steder kan knyttes til den topiske erkjennelsesmåten (Vico, 1997).

Utstillingen av den blå kjolen rommer en global kulturhistorisk orientering, noe som også speiles i oppgavetekstens oppfordring om å velge ”en etnisk kultur eller gå til norsk gammel eller nåtidig design”. En europeisk og global orientering preger også de topologiske montasjene i utstilling B. De topologiske lesningene av denne etterpåreflekterende utstillingen viser hvordan egne arkiver og bibliotek gjennom mange år har vært med på å prege utviklingen av eget språk og preferanser. Eriksen (2011) argumenterer for utvidelse av et bredere internasjonalt og flerkulturelt dannelsingsperspektiv som går utover det nasjonale. Med særlig referanse til historiefaget påpekes nødvendigheten av en utvidelse med andre typer innsikt i dagens globale verden for å forstå både seg selv og andre ut fra en bredere historisk synsvinkel, en globalhistorie. I foreliggende avhandling representerer topologiene i avhandlingens utstillinger en global bredde av former, farger, materialer og teknikker og hvordan disse har utviklet seg og forflyttet seg rundt i verden over tid. Lesningene viser hvordan topologisk tenkning og praksis fremmer kunnskap om formers utvikling, likheter og forskjeller, og gjør det mulig å få øye på sammenhenger mellom kulturer. Globalhistorie kan ifølge Eriksen (2011, s. 538) bidra med en komparativ historiefortelling og utfordre nasjonale og eurosentriske perspektiver. Utstilling

Bs topologiske montasjer vektlegger det sammenlignende globale gjennom bruk av analoge og kontrasterende grep i måten det valgte materialet er stilt ut på. Eget skapende arbeid kan dermed forstås i en større global sammenheng.

Vekt på tradisjon aktualiserer problematikk knyttet til copia og valg av kanon. Diskusjonen om fastsetting av kanon ble sist reist med full styrke i Norge i forbindelse med utarbeidning av ny læreplan for grunnskolen midt på 1990-tallet (L 97). Det nye faget kunst og håndverk skulle innlemme et stort antall kunstnere, arkitekter og håndverkere. Planarbeidet representerte et forsøk på gjeninnføre "arv" og "tradisjon" som bærende begreper i utvikling av en allmenndannende skole, med et felles nasjonalt lærestoff underlagt sterk politisk styring (Trippestad, 2003).

Et eksempel på valg av et kanonisert norsk verk er Sohlbergs *Vinternatt i Rondane* (1914) i arbeidet med den blå kjolen. I klassisk kultur representerte den litterære kanon kulturens ypperste former verd å etterligne og lære av. Estetisk danning foregikk ved imitasjon av gode forbilder (kanoniserte tekster og eksempler). Vakker form var sterkt forbundet med idealet om den perfekte imitasjon (mimesis), slik denne viste seg i fullkomne matematiske lover, figurer og proporsjoner. Studentens tilnærming til Sohlbergs bilde er imidlertid ingen imitasjon eller kopi av originalen. Den er topologisk. Det hentes to enkelttopoi (blått og vinternatt) fra bildets samlede topologi. Når copia brettes ut i montasjene i utstilling B, er det ikke som regelestetikk og "det gode forbilde", men som et – heller tilfeldig – utvalg av tilgjengelige former. Det er ikke snakk om å bruke et allerede gitt og ferdig definert utgangspunkt, men undersøke hvilke muligheter og valg som kan være interessante og aktuelle i situasjonen. Tradisjonens former utgjør her et register av *mulige* utgangspunkter for skapende praksis. Derved avvises en praksis som bygger på absolutte forbilder. Et retorisk og klassisk fundert dannelsesprosjekt gjenopptas da, ifølge Lehmann (2008), som en *ethos* man velger å underlegge seg. *Ethos* (gr.), karakter, preg, var i antikken et uttrykk for "[t]alerens moralske 'karakter', som forutsetning for hans troverdighet" (Eide, 2004, s. 64) og er ifølge Andersen (1995) et nøkkelelement i retorikken. Å handle i språket er en etisk handling. Hagtvet (2011) understreker betydningen av å gi studentene "en forståelse av de etiske dimensjoner ved det de sier og gjør" som en forberedelse til "deltakelse i offentligheten" (s. 27). Det handler om utvikling av retorisk bevissthet. Kunnskapsutvikling, kulturell innsikt, kritikk og etikk knyttes sammen i språklig praksis og refleksjon.

Utstilling som refleksjonsrom

Å lage og å lese utstilling av produksjonsestetiske prosesser i kombinasjon med kulturelle referanser dreier seg om å orientere seg og bevege seg i et språklig og kulturelt dannelsesrom. De topologiske lesningene avdekker hvordan utstillingsarbeid kan fungere kvalifiserende i forhold til utvikling av kulturell innsikt og danning.

Utstillingen av den blå kjolen kan leses som et didaktisk refleksjonsrom. Her ble studenten utfordret til å vise både prosess og ferdig produkt, samt reflektere over utformingen av kjolen og arbeidet med selve utstillingen i en skriftlig rapport. Rapporten utgjør en metarefleksjon. Utstillingens topologi synliggjør et språk- og kulturhistorisk rom der det skapende arbeidet kan ses og forstås i et større perspektiv, både av studenten selv og andre.

Utstilling B utgjør også et større refleksjonsrom. Både arbeidet med og den ferdige utstillingen representerer et tilbakeskuende blikk på hvordan et konkret arbeid med bilder i stofftrykk kan forstås som forflytninger mellom steder i et allerede eksisterende språkligkulturelt rom. Lesning av utstillingen skjer ved å vandre fra sted til sted, fra topos til topos. Ifølge Nytnes er å vandre "danningas hovudtopos" (Nytnes, 2002, s. 333). Vandringsen, som er romlig og ikke lineær, viser både hvilke topoi som ble oppsøkt og valgt og hvordan de er anvendt i bildene. Utstilling B forklarer og bevisstgjør hvordan egen bildepraksis, preferanser og fascinasjoner inngår i en større kulturhistorisk kontekst. Ved å folde ut bildenes topologi i montasjer bestående av en rekke eksempler konkretiseres – i alle fall en del av – det dannelsesrom produksjon av bildene og selve utstillingen beveger seg i.

Ifølge Aase (2005) er ikke all undervisning og læring dannende. "Å huske og reprodusere lærestoffet er ikke danning. Dannelsesprosessene krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre" (s. 38). Danning knyttes her til en sosial og språkligkulturell forståelse av hva det vil si å være menneske. For at undervisningen skal være dannende, er det nødvendig at tenkning og forståelse utfordres. I en kunst- og håndverkskontekst vil det si at det å lage noe og deretter stille dette ut ikke automatisk er dannende. Danning forutsetter refleksjon.

I skapende arbeid er det å utsette seg for åpne prosesser en utfordring. Alnæs (2011) omtaler undring og uro som "dannelsens adelsmerke" (s. 86). I avhandlingens utstillinger oppsøkes også andre steder enn de vante, er midt i motebildet eller en del av en kunstnerisk trend. Utstillingen av den blå kjolen viser en arbeidsprosess preget av leting og utprøving av mange (for studenten) ukjente muligheter. Det gjaldt å oppsøke mange eller nye steder og prøve ut alternative kombinasjoner. Studenten foretok dristige valg der endelig resultat ikke var gitt. På tilsvarende måte var produksjon av bilder i stofftrykk en åpen og i alle fall delvis en poetisk prosess. Bildene ble til i et forløp bestående av en rekke delvalg der ingen skisser var utformet på forhånd. Det kan spørres om poetisk språkarbeid betinger retorisk bevissthet. Ifølge Kennedy (1995) er det gamle skillet mellom poetikk og retorikk i ferd med å viskes ut. Poetisk språk er også retorisk. I et slikt perspektiv kan det heller være slik at språkarbeid som sprenger doxa både forutsetter og fremmer form- og tradisjonsbevissthet og evne til nyansert artikulasjon og refleksjon, og derved bidrar til danning.

Utstilling B ble utformet som en alternativ utstillingsmåte av de 19 bildene i utstilling A. Verken utstilling A eller B var ferdig planlagt på forhånd, men

vokste fram som forsøksvise oppsetninger og stadige forflytninger og justeringer over tid. Å være en kompetent deltaker i tekstkulturen betyr ifølge Aase (2005) å kunne se seg selv i forhold til tekstkulturen, at tekster brukes til å tenke med eller mot, eller fungerer som eksempler på hvordan vi kan forstå kulturuttrykk. Slik danning krever ”problematisering, refleksjon og dialog, men må også sees i sammenheng med viten og ferdigheter” (Aase, 2005, s. 44). De topologiske lesningene av avhandlingens utstillinger viser hvordan utstillersens egne kulturelle verdier, kunnskaper og ferdigheter (eget språk) ble aktivisert og utfordret.

Jon Hellesnes (1999, 2005) setter opp danning som en motsetning til tilpasning. Å tilpasse seg er å godta de rammer en lever og arbeider innenfor uten å ha bevissthet om disse rammene eller evne å stille spørsmål ved dem. Danning vil derimot omfatte utvikling av en evne til å reflektere over rammene, og derved bidra til å fremme fornuft og selvstendig tenkning. Et dannet menneske har ”eit reflektert forhold til den livsforma det er blitt eit individ innanfor, og livsforma er den samla konstellasjonen av praksisformer, tale- og tenkemåtar, kommunikative mønster” (Hellesnes, 1999, s. 25). Møte med andre kulturformer kan bidra til et historisk og transkulturelt blikk på egen livsform. Det åpner for å se denne både som forskjellig fra andres og som en av flere mulige måter å leve på. Hellesnes kaller et slikt møte med andre kulturer retorisk underliggjøring (Verfremdungseffekte). I utstilling B kan møtet mellom de topologiske montasjene og bildene i stofftrykk romme en slik fremmedgjøring og gjøre det mulig å se seg selv og eget arbeid i relasjon til alternative kulturelle uttrykk. De topologiske lesningene viser hvordan et retorisk blikk i og på utstillinger i kunst og håndverk kan bidra til å utvikle kulturell innsikt og bevissthet, lesekompetanse og refleksjon, og derved fungere dannende.

Danning og teknologi

Et retorisk perspektiv på danning legger vekt på materialitet og teknikk. Det griper tilbake til det førromantiske tekhne og bygger på en teknologisk forståelse av hvordan noe blir laget. Røssaak (2011) peker på hvordan den vestlige kulturens skille mellom teknikk og humaniora har ført til en nedvurdering av danningens teknologiske aspekter og derved en ”blind flekk” i danningstenkningen. Derved underslås det at forholdet mellom menneske og teknikk (teknogenesen) er del av menneskehetens historie. Ifølge Røssaak går fortrenningen av mediets rolle tilbake til Platons skille mellom episteme og tekhne og den senere splittelsen mellom tekhne og ars, teknikk og kunst. I dag er det særlige utfordringer knyttet til humanistisk danning og nye media. Mediet representerer en utvendiggjøring, en ytre lagring av menneskelige evner, av Røssaak kalt eksteriorisering. Det motsatte begrepet er internalisering, som betegner tilegnelse av det ytre, slik klassisk danning skjer ved hjelp av gode forbilder. Begrepene synes å tilsvare det retoriske dannelsbegrepets dualisme, mennesket danner språket og blir selv dannet av det.

Avhandlingens utstillinger innskriver en rekke produksjons-, minne- og lagringsteknologier. Materialet i utstillingene A og B rommer materialtekniske prøver og ferdige bildeformer utført fra enkle søm- og trykkteteknikker til symaskin og vaskemaskin. Dertil kommer verbalspråklige skriftformer og bildeteknologier, fra håndtegnede tusjskisser på papir til kunstreproduksjoner i form av plakater, kunstkort og utstillingskataloger, samt kopier av foto. I tillegg er det benyttet bøker, bildemateriale og informasjon fra Internett. Utstillingene innskriver på den måten spennet i en lang teknologisk utvikling, der produksjonen av utstillingene innebærer en rekke møter med denne utviklingen.

Lars Løvlie (2003) introduserer begrepet teknokulturell danning som et forsøk på å se danningens muligheter i dagens samfunn. Begrepet søker å oppheve motsetningene mellom natur og kultur, menneske og maskin. Menneskets vilkår ses som nomadiske der mennesket er "en teknokulturell vandrør som kan tolke tegn, forstå maktsymboler, se gjennom retoriske spill, engasjere seg i argumentasjonen, og gjennom det dannes til et politisk dannet menneske" (Løvlie, 2003, s. 360). Danning skjer som en sammensatt interaksjon mellom menneske og teknikk, der danning finner sted i grensesnittet, definert som selve transformasjonen i dette møtet. Kyborgen settes opp som metafor for denne nye interaksjonen mellom menneske og moderne teknologi, der kobling mot verden skjer på en skjerm (ansikt til ansikt) på eksempelvis en mobil eller pc. Ifølge Løvlie skaper en slik "ny" forbindelse mellom en selv og verden et alternativt dannelsesrom. Kyborgen framstår som et desentrert subjekt der ideen om egen kjerne med en egen identitet er forlatt. Et slikt topologisk dannelsesperspektiv begynner ikke i et jeg, men med "de *topoi* som jeg'et allerede er involvert i" (s. 366). Teknokulturen ses slik som møtested mellom menneske og kultur der danning kan foregå.

Digitalisering gjør det mulig å orientere seg stadig bredere og dypere i tid og rom. Derved åpnes et større dannelsesrom. Copiaperspektivet utvides og utfordres, også i en utstillingssammenheng. Økt tilgang utfordrer ikke bare det å finne aktuelle steder og gjøre valg, men også det å finne og sette av tid til fordypning og refleksjon. Avhandlingens utstillinger består av konkrete produkter i materialer. De er fysiske og romlige og leses gjennom forflytning i rommet. Spørsmålet er hva det innebærer om fagets fysiske utstillinger avvikes og erstattes av digitale utstillinger på Internett. En slik mulig utvikling aktualiserer dannelsesproblematikk som angår forskjeller mellom lagringsmedier og teknologier og hvordan disse påvirker sansning, læring, resepsjon, meningsdanning, formidling og kommunikasjon i faget kunst og håndverk.

Retorisk danning i forhold til andre dannelsesperspektiver i kunst og håndverk

Kunst og håndverksfagets historie rommer ulike syn på og varierende praksis med hensyn til bruk og valg av forbilder og vektlegging av tradisjon. I forhold til elevens produksjonsestetiske praksis har pendelen svingt fra direkte kopiering av ferdige modellrekker i fagets tidlige periode, via en mellomposisjon med

barnesentrert reformpedagogikk der modeller og gode eksempler fra kunst- og håndverkskulturen utgjorde idétilfang og støtte, til avvisning av kulturelle forbilder i en romantisk og utviklingspsykologisk fundert fagpraksis. Lowenfelds utsagn: "never let a child copy anything" (Lowenfeld, 1957, s. 14) kan stå som motto for en individ- og originalitetsfokustert bildepedagogikk, der alt skulle komme innenfra og være uttrykk for barnet selv og dets iboende kreativitet. Senere læreplaner representerer en gjeninnføring av "kulturarven" som "inspirasjon til eget arbeid" og til økt bruk av mer eller mindre kopiering av forbilder i nåværende plan. Kulturens vekslende posisjon i faget reiser spørsmål om danning som selvdanning eller kollektiv prosess.

Fagfeltets tidlige periode var preget av klassisk danning ut fra gode forbilder. Ikke bare skulle teknisk ferdighet og god formsans tilegnes og utvikles, men også elevens karakter (Kjosavik, 2001). En retorisk inngang til kreativitet og danning har både likhets- og ulikhetstrekk med en formidlingspedagogisk tradisjon. Begge vektlegger tradisjonens betydning som formrepertoar og forbilde for praktisk og estetisk læring og danning. Hovedforskjellen er at formidlingspedagogikkens modellrekke representerer fastlagte topologier. Disse skal kopieres etter en felles teknisk progresjon der utførelsen er rett eller feil, god eller dårlig. Modeller og metode åpner verken for at lærer og elev kan velge mellom flere mulige, eller reflektere over de valg som blir tatt.

En retorisk didaktisk tenkning står som en særlig motsats til et utviklingspsykologisk og romantisk fundert fagsyn, der all kopiering anses som uønsket. Et begrep om selvdanning der barnet (eleven) skulle utvikles uten kulturell påvirkning, går tilbake til Jean-Jacques Rousseaus introduksjon av gartneren som pedagogisk metafor i oppdragelsesromanen *Emile, eller Om oppdragelse* (1762). Individet ble dermed framhevet som noe unikt og autonomt. En slik individuell danning fører ifølge Lindhardt (1999) til at allmenndanning opphører og at danning som kulturell tilegnelse blir brutt. Klassikerne som etisk imperativ og forbilde, noe å lære av og følge, avvikes. Det klassiske dannelsesidealet blir forkastet når historie og tradisjon mister sin plass og ikke lenger er aktuelle som dannelsesgrunnlag. Lindhardt mener at det oppstår en motsetning i selve dannelsesbegrepet mellom å være fri og autonom og samtidig del av et kulturfellesskap, en dualisme som har preget vestlig kultur fram til i dag. Et dualistisk syn på danning har preget fagfeltets utvikling og viser seg i utstillingspraksiser og tilhørende didaktisk tankegods.

Lehmann (2008) hevder at det (kunstfagdidaktiske prosjektets) retoriske perspektiv på danning går tilbake til den før-romantiske og klassiske danningstradisjonen, men på en annen måte. Når tradisjonen endres fra faste forbilder til et pluralistisk repertoar, endres den fra lovgiver til inspirasjonsrom. Lehmann understreker at det likevel er en vesentlig forskjell fra den (romantiske og) reformpedagogiske tradisjonen i faget som ser kulturens former som "en distant inspirationskilde" (s. 192). Å ta copia på alvor i dag vil bety å se dem som forbilder større enn seg selv, og på den måten gi dem en subjektavlastende effekt. En slik omgang med tradisjonen vil ifølge Lehmann åpne for å tilegne

seg dannelsingspotensialet i forbildene. Den klassiske danningstradisjonen tas opp igjen, men på andre vilkår.

En sosiokulturell tilnærming til skapende prosesser og danning tar, liksom et retorisk perspektiv, høyde for kulturpåvirkning. Påvirkningen kan imidlertid ses som mindre normativ enn i formidlingspedagogikkens forbedrede modellrekker. Et sosiokulturelt syn vektlegger dessuten læring og danning i sosial kontekst. En utfordring for dette ståstedet er å finne en forbindelse mellom denne tenkningen og det konkrete formspråket.

En retorisk didaktikk kan ses som en særlig motsats til koblingen mellom en romantisk og utviklingspsykologisk basert tenkning i fagdidaktikken. Det gjelder både oppfatningen av kreativitet og de følger denne tenkningen får for dannelsesbegrepet. Retorisk tenkning tilbyr en sammenheng mellom kultur og eget uttrykk som utfordrer og supplerer andre ståsteder i faget på en konkret måte.

6.3 Sluttcommentar

Avhandlingens overordnede mål har vært å utvikle kunnskap om utstillingens retorikk og dens potensial som kunnskaps- og dannelsesarena i fagfeltet, og derigjennom bidra til å utvikle en retorisk fagdidaktikk for kunst- og håndverksfaget. Avhandlingen skriver seg opp mot en tradisjon der utstillingens innhold (produktene) ses som ferdig formulert før utforming av selve utstillingen. Det retoriske perspektivet framhever form og innhold som en relasjon der arbeidet med form samtidig utformer og bestemmer innholdet. I denne prosessen har detaljer betydning. Retorikk tilbyr et alternativt grunnlag for å forstå skapende praksiser – her å lage utstilling – i forhold til andre teoretiske forankringer i faget.

Valget av utstillinger og utstillingsrom er knyttet til egen institusjon og praksis. Materialet ligger derfor tett på egne erfaringer. Dette innebærer en særlig tilgang til kunnskap om omliggende forhold, samtidig som lesningen kan bli ensidig sympatisk eller farget av egen forståelseshorisont. Avhandlingens inngang er produksjonestetisk, ikke resepsjonestetisk. Den retoriske lese måten tilstreber en beskrivende formbasert tilnærming som har til hensikt å motvirke et ensidig subjektivt og følelsesbasert ståsted i fagdidaktikken. Det betyr ikke at subjektet er borte, men at det kan gjenfinnes i de valg som viser seg i den aktuelle utstillingen. Studenten reflekterer over forholdet mellom intensjonene med utstillingen, de valg som ble gjort undervegs og det ferdige resultatet i loggen. Loggen er i noen grad flettet inn i den topologiske lesningen og tilhørende didaktisk refleksjonen for å belyse dette forholdet. En tilsvarende logg ble ikke laget i forbindelse med utstillingene A og B, og er derfor ikke trukket inn i lesningene av disse. Det intensjonelle og reflekterende subjektet blir dermed utydelig i de topologiske lesningene av disse utstillingene, noe som sprer usikkerhet om utstillingene A og Bs status som kunstnerisk utviklingsarbeid. Skrivemåten i kunstnerisk utviklingsarbeid er dessuten mer assosiativ og

essayistisk og skiller seg fra denne avhandlingens form og skrivemåte som er mer akademisk-vitenskapelig.

De topologiske lesningene viser at de valgte utstillingene ligger tett på en modernistisk utstillingsestetikk. De er ikke avantgardeutstillinger som utfordrer eller ligger i forkant av fagfeltets gjengse utstillingmåter. Siden enhver utstilling har sin egen retorikk, har hensikten her vært å avdekkke denne avhandlingens utstillinger som nettopp modernistiske.

Avhandlingen undersøker utstillingen som særegen didaktisk form. Et sentralt spørsmål er da hva en utstilling kan som ikke hver enkelt del kan. Som medium er utstillingen sammensatt og kompleks. Den er en konkret fysisk og romlig form som gjør det mulig å vandre med blikket og/eller forflytte seg i rommet. En utstilling som består av ett objekt, aktiviserer primært verkets egen topologi. Samtidig vil det stå i forhold til bakgrunn og sted og involvere disses iboende betydninger. Som vist i lesningene av ulike utstillingsrom, er disse ikke tause, men setter visse rammer og innskriver betydninger. Avhandlingens valgte utstillinger er sammenstillinger av flere objekter. Disse åpner for å foreta sammenlignende lesninger, oppdage forbindelser mellom tekster og avdekke intertekstuelte spill. Utstilling As tekstile bilder er ordnet og hengt opp på måter som primært innbyr til komparative lesninger. Utstillingen av den blå kjolen og utstilling B som er sammenstillinger av ferdige produkter, prosess og eksempler fra forrådet, aktiviserer i tillegg språklige og kulturelle sammenhenger. Utstilling Bs organiske form og topologiske ordensmåte åpner for mange og mer komplekse lesemåter. Utstilling A og B viser hvordan utstilling av det samme materialet på to ulike måter åpner for ulike betydninger og innsikter. Form betyr. De topologiske lesningene synliggjør utstilling som et sted å reflektere over prosess og produkt på en konkret måte, og slik bidra til utvikling av form- og språkbevissthet, kunnskap og kulturell innsikt.

Retorisk didaktikk legger vekt på verbalspråket og forholdet mellom dette og fagets egne språk- og uttrykksformer. Avhandlingens topologiske lesninger er et bidrag til å utvikle nyanserte erfaringer og derigjennom et nyansert språk. De synliggjør hvordan verbalspråket inngår i ulike faser i et undervisningsforløp, fra oppgavestilling til avsluttende utstilling. Lesningene utgjør et tilbakeskuende metaperspektiv på utstillingene slik de framsto i rommet og konkretiserer hvilket potensial retorisk tenkning representerer som konkret handlingsredskap i arbeid med utstilling i faget.

Avhandlingens retoriske grunntenkning flytter didaktisk fokus fra eleven og overføring av et på forhånd fastsatt lærestoff til hvordan kunnskap produseres og konstitueres gjennom arbeid i fagets eget språk. Derved oppheves skillet mellom fag og didaktikk, først å lære et ferdig definert fag og deretter å formidle dette. Å handle i språket og reflektere over hva, hvordan og hvorfor en gjør det en gjør, *er* didaktikk. I didaktisk arbeid knyttes handling og verbal refleksjon sammen. Men også teori og praksis knyttes sammen gjennom det formende arbeidet. Teori er ikke noe abstrakt som befinner seg utenfor faget. Teori kan ses som

innskrevet i det formende arbeidet ved måten det prinsipielle viser seg på i hvert enkelt tilfelle. Fargeteori viser seg i blåfargens valører i Sohlbergs bilde og i den blå kjolen. Ullas tovingsegenskaper viser seg gjennom toveprosessen. Når kreativitet forskyves fra å være en særlig evne eller egenskap hos individet til hvordan det blir arbeidet i språket gjennom valg og kombinasjoner av former som finnes i tradisjonen, blir også dikotomien original versus kopi mindre interessant. Den retoriske didaktikkens vektlegging av tradisjon tydeliggjør hvordan all produksjonsestetisk virksomhet kan knyttes til et felles kulturelt språkregister. Det blir da mulig å få øye på og se likheter mellom en skoleutstilling og en profesjonell kunstutstilling eller estetiske praksiser i ulike aldersgrupper eller på ulike nivåer. I kunst og håndverk formuleres kunnskap på nytt og på nytt gjennom omgang med og handling i kulturens mange språkformer. Slike prosesser innebærer også retorisk danning.

Avhandlingens andre didaktiske bidrag er en historisk gjennomgang av hvordan utstilling er tenkt og brukt i fagfeltet (kapittel 2). Kapitlet kan leses uavhengig av avhandlingen for øvrig og være interessant som et spesifikt bidrag til faghistorikken. Det er ikke spesielt retorisk skrevet, men er heller preget av tradisjonelt fagspråk og tenkemåter. Kapitlet bryter derimot med en kronologisk og fortellende ordens- og skrivemåte gjennom valget av typologi som en alternativ måte å ordne på. Framstillingen kan derved leses mer prinsipielt. Kapitlet inngår som et bakteppe for de topologiske lesningene av nåtidige utstillinger og er slik et bidrag i utviklingen av en retorisk didaktikk for kunst og håndverk. Å kjenne fagtradisjonens former og måter å tenke på står her sentralt. Fagtradisjonen rommer gode og dårlige eksempler på utstillingsmåter og ulike argumenter og begrunnelser for praksis. Tradisjonen kan brukes til å tenke med og mot. Den danner et historisk didaktisk fundament for å kunne forstå og reflektere over egen og andres praksis. Kjennskap til historien motvirker historieløshet og kan gi perspektiver på nåtidig praksis og videre utvikling av faget.

En retorisk didaktikk er konkret og situert. Det betyr at utstillingspraksiser er forskjellige og at de samme retoriske grepene eller utstillingsmåtene ikke kan brukes på hvilket materiale som helst. Avhandlingen tilbyr derfor ikke en allmenn utstillingsmetodikk med noen anbefalte måter å stille ut på. Den viser snarere hvordan noen scenografiske former og ordensmåter er brukt og fungerer i noen utvalgte tilfeller. Slik skriver avhandlingen fram et didaktisk repertoar av mulige former å velge mellom heller enn faste regler og anbefalte standardløsninger. Avhandlingen viser hvordan det er mulig å tenke i arbeid med utstilling, reflektere over konsekvensene av de formvalg som tas og hvordan disse valgene formulerer innhold. Et retorisk perspektiv på produksjonsestetiske praksiser i faget handler om utvikling av formbevissthet, verbalspråklig presisjon, refleksjon, kulturell innsikt i et globalt og historisk perspektiv og lesekompetanse. Avhandlingen viser hvordan det er mulig å tenke og arbeide med skapende prosesser på utstilling der både selve utstillingsprosessen og den ferdige utstillingen utgjør et didaktisk refleksjons- og dannelsesrom. Slik kan den

didaktiske tenkningen også være relevant for tilsvarende fagområder i andre land, for eksempel slöjd.

Videre forskning

En videre utforskning av et retorisk perspektiv på fagdidaktiske tekster og praksiser kan gå i flere retninger. Her skisseres fire mulige:

For det første vil det være aktuelt med mer forskning på utstillingens lærings- og dannelsespotensial. Slike studier omfatter nye eksempler på ferdige utstillinger. Disse kan bestå av elev-/studentarbeid og/eller kunst og formkultur eller annet materiale. Utstillingspraksiser kan studeres på ulike utdanningsnivåer og steder (på eller utenfor skolen). Det vil være aktuelt å studere selve utstillingsprosessen og å undersøke hvordan det kan arbeides og tenkes i arbeidet med å lage en utstilling. Her tilbyr retorikkens fem arbeidsfaser et velprøvd analyseverktøy som trenger å prøves og utvikles konkret i forhold til utstillingarbeid. Hvordan utstilling brukes eller kan bli brukt som arbeidsmåte gjennom et helt undervisningsforløp fra innføring til undervegs- og avsluttende utstilling, samt relasjonen mellom disse typene utstillinger, er nok et aktuelt forskningsområde. De nevnte inngangene omfatter primært studier av eksisterende praksiser.

Men forskning om utstilling kan innta et preg av aksjonsforskning der en selv alene, eller i samarbeid med andre, prøver ut og utvikler retorisk tenkning i tilknytning til nye og pågående utstillingspraksiser. Et utviklingsperspektiv vil dessuten kunne omfatte utprøving av alternative måter å bruke utstillinger på i faglige lærings- og dannelsesprosesser. Innen lærerutdanningene omfatter slik bruk undervisning i kunsthistoriske og fagdidaktiske emner (faghistorikk, barnetegning og lignende). Det kan også være aktuelt å forske på forbindelser mellom produksjon av didaktiske utstillinger i skolen og kuratorvirksomhet i museer og gallerier.

For det andre vil utvikling av et retorisk perspektiv kunne utvides til andre deler av kunst- og håndverksdidaktikken. Det gjelder først og fremst i forhold til ulike produksjonsetetiske praksiser av ulike omfang og på flere utdanningsnivåer. Men det kan dessuten være interessant å anvende et retorisk perspektiv på andre didaktiske former (topoi) i faget, som oppgaveformulering, innføring, veiledning, refleksjon og vurdering. Nok et område er utforskning av et retorisk/topologisk perspektiv på barn og unges formuttrykk, kunstundervisning og formidling i fagfeltet.

Det tredje området omfatter videre utforskning av retorisk danning i forbindelse med didaktiske praksiser med flerkulturelle og globale perspektiver. Dannelsesprosjekter kan involvere økologiske perspektiver eller bygge på forbindelser mellom tekniske og naturvitenskapelige disipliner og humaniora.

Et fjerde område gjelder utforskning av retorisk danning og teknologi. Dels griper dette området tak i fagfeltets teknologiske arv gjennom tekhne, dels vil det være aktuelt å undersøke hvordan fagfeltet endres gjennom stadig økende bruk av informasjonsteknologi, herunder digitale utstillinger. Området

aktualiserer problematikk angående tilgang, spredning, arkivering og minneteknologi.

*

Retorikken hjelper oss til å se hva vi kan gjøre med språket – og hva språket kan gjøre med oss.

Øivind Andersen i *I retorikkens hage* (Andersen, 1995, s. 5).

Summary

1. Introduction

The thesis is a didactic contribution to the development of schools as a learning and educational arena with a focus on the use of exhibition in the Norwegian school subject Arts and Crafts. Through studies of specific exhibition practices, the dissertation aims to present an alternative didactic position; a rhetoric didactics.

Creating and using exhibition has a long tradition in Norwegian schools. Practice is related to various didactic texts in the academic field. Current curricula for both primary and lower secondary schools, and teacher training have limited reference to exhibition, and therefore offer little to teachers and teacher educators. The same applies to didactics literature of the last few decades (Halvorsen, 2008; Haabesland & Vavik, 1989, 2000; Nielsen, 2009). At graduate/master level, there are but two Norwegian theses that deal with exhibition (Leu, 1981; Vetthus, 2009) and there is no specific research on the didactic exhibition at doctoral level in the Nordic countries. At this level, exhibition is only sporadically discussed (Brænne, 2009; Dagsland, 2013; Fauske, 2010; Gulliksen, 2006; Lutnæs, 2011). To the extent that exhibition is a research field, there is reception analysis linked to museum exhibition; see for example, Aure, Illeris and Örtengren (2009), Insulander (2008, 2010), and Samuelsen (2003a). It can therefore be argued that the potential of exhibition as a learning method is under-communicated.

A didactics in the Arts' own terms

The thesis is part of a larger Nordic slojd - and pictorial didactics research context and is linked to the discipline area Educational Slojd pedagogy at Åbo Akademi. The main rhetoric perspectives of this dissertation are relative to both artistic development and education research. The didactic focus is placed close to the production aesthetics. The form however, is more academic than the documented reflection in artistic research.

The traditional introduction to didactics usually defines a teaching situation as a relationship between teaching materials, teacher and student, visualized, for example, in a didactic triangle (Gundem, 2011, pp. 44–45). The weighting between these three factors changes throughout the discipline's more than 100-year history. A teaching material and method-centred pedagogy dominated the academic field in the early decades and was replaced by a more learner-centred teaching approach in the interwar years and the post-war decades, while a socio-cultural view of learning has dominated national teaching plans since 1980. Contemporary Arts and Crafts thus includes several views of knowledge and learning. Fundamental for all positions is that they hold a didactic concept which is based on a dualism between the pupil on one side and subject content on the other, where the teacher's task is to disseminate this content.

The didactic position of this thesis is another. In Arts and Crafts, it is the actual form work that constitutes the subject. The didactics here cannot be seen as separate from the production's aesthetic work and as something that comes after the tangible product is finished. The didactic thinking and reflection takes place in and through the formative work. The didactic focus thereby shifts from the transfer of a pre-formulated content and the relationship between teacher and pupil to *how* knowledge is formulated linguistically.

The thesis is a contribution to the development of an alternative didactic thinking for the arts; a rhetoric Arts didactics. The reasoning has its origins in the Arts didactics research project *Prosjekt Kunstfagdidaktikk (2004–2008)*²⁸ at University College of Bergen which included the sub-project *Utstillingens retorikk* (The Exhibition's rhetoric), and was continued into the strategic research programme *Kunstfagdidaktikk – didaktikk på kunstfagas premisser* (2009–2015) (Arts didactics – premises of arts didactics) at the Centre for Arts, Culture and Communication (SEKKK). The programme's goal is to develop arts didactics into "an independent, distinctive and recognized research field at a future university of the arts, and thereby promote aesthetic education in primary, secondary and graduate education" (University College of Bergen, 2009, p. 1). The programme profiles music, drama, dance, arts and crafts and literature (Norwegian and English) as art, culture and educational subjects, linking the theoretical framework of "the classical-rhetoric tradition in the face of challenges from newer language philosophy, aesthetic theory, performative theory, education theory, and social constructivism theory" (ibid.). The research programme's foundation in classical rhetoric and executive / production aesthetic operations involves three main pillars. Firstly, the research takes point of departure in specific texts, expressions and practices, where practical and theoretical insight is developed and linked through creative work and reflection. Secondly, the didactics is inscribed in the subject's own linguistic expression register, in the forming process and in the finished form. Thirdly, the research will be more concerned with the commonalities between creative work within the school subject and the professional Arts and Crafts field than the differences between them. Both can be linked to a common cultural expression register. Moreover, the subject's own historicity always forms an important backdrop in arts research and teaching.

Research goals and research questions

The dissertation constructs two perspectives on the exhibition's didactics. Introductorily, the exhibition's verbal rhetoric is studied as it appears in various didactic texts through the subject's history (chapter 2). The production's aesthetic main perspective arises from this rhetoric. It takes point of departure in specific exhibition practices from which reflection develops. The premise is that every exhibition has its own rhetoric and that didactics understood widely and

²⁸ Prosjekt Kunstfagdidaktikk (2004–2008).

<http://www.hib.no/senter/sekkk/prosjekt/kunstfagdidaktikk/index.htm> (Read 20.3.2012).

culturally is inscribed in this rhetoric. The question is how this happens and can be understood. Through impulses from classical rhetoric, among others, the dissertation will try out and challenge the language of the Arts and Crafts discipline, theories and didactic grip such as shown in established discipline discourse and specific exhibition practices, as well as studying the relationship between verbal language and the subject's own expression register. *The overall objective is to develop knowledge about the exhibition's rhetoric and its potential as a knowledge and education arena in this field and thereby help to develop a rhetorical didactics for the Arts and Crafts discipline.*

Five research questions are raised:

- How is the exhibition intended to be used and understood in the field's didactics texts and texts about didactics?
- How do various exhibition spaces inscribe conditions for exhibition operations?
- How can a rhetoric perspective on didactics make aspects of the exhibition form register visible and contribute to the knowledge of the creative processes in the exhibition?
- How do some selected exhibits inscribe creativity and education?
- What can a rhetoric perspective contribute to the Arts and Crafts?

2. Exhibition as a topic in didactic texts and texts on didactics

The chapter examines how the academic field's exhibition tradition is reflected in the verbal rhetoric of some selected texts and how this has changed over time. The text types studied include curriculum texts, books for teachers, textbooks, journal articles and research texts such as research reports and dissertations. The exhibitions in the subject are divided into two main types: exhibition of students' creative work and exhibition of art and form culture.

Texts about exhibition of pupil and student work

The first known form of exhibition was the sales showroom where students' works were sold to cover the costs of materials and wages. This form of exhibition reflects training as merely production and cannot be termed as a didactic exhibition. It was replaced by the annual exhibition – a presentation of all the pupils' work throughout the year – and was held at the end of the school year. This was common during periods in elementary schools that had formal assessment in the field, but has been used continuously in teacher training until today. The exhibition gives authorities, the teacher, parents, or the pupil feedback on the result of the work and has a strategic function as a showroom for the discipline's value and significance. In the field's early teacher material period, the exhibition shows the extent to which the pupil succeeds in copying certain models and was used to increase motivation and learning. Throughout the 1930s there was a turn in didactic focus from the products alone to what the pupil had learned during the process. The pupil's own thoughts, ideas and

expression gradually acquired greater weight and the exhibition showed “personal expression” that reflected the individual child’s maturity and growth. Today there are examples that annual exhibitions are again used as a subject showroom in elementary school. Neither the exhibition space nor the exhibition form and expression are critically examined in the review of the annual exhibition.

The annual exhibition is supplemented with ongoing exhibitions of pupils’ work throughout the year. All plans after the war state that pupils should make exhibitions of their own (and others’) work. This type of exhibition partly shows exhibits of finished work (product exhibition) and partly shows the process “from idea to finished form”. The exhibition’s ongoing function as display window dominated the Arts didactics discourse. The pupils’ work reads like a genuine expression of the pupils’ interests, maturity and creativity. Exhibited student works are regarded as decorative elements in the school environment, responses to a task and a starting point for conversation and assessment. Moreover, for the pupil, the exhibition functions as recognition, “inspiration” and as confidence booster. However, the didactic texts convey little or no reflection on the varied use of exhibition over a teaching course.

From the 1960s onwards, increasing understanding of cultural influences in the pupils’ form of expression actualizes exhibition of pupils and students’ work in collaboration with cultural artifacts. When it is said that an exhibition should be made “from idea to finished product”, it is still unclear whether and to what extent the creative process should be presented as “own” (and autonomous), or whether the form of the work’s cultural reference should be included in the exhibition. A more socially critical perspective leads to an increasing interest in mass culture and actualization of themed lessons and thematic exhibitions. The didactic rhetoric consists of a mixture of reform pedagogy, developmental psychology and romantic thinking interspersed with emerging socio-cultural perspectives.

Around the millennium, two national evaluation surveys (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik et al., 2003) show large gaps between planning and implementation level in terms of exhibition of student work, both for teachers and students. At the same time, the didactic texts highlight that exhibition of student work has had significant scope in the subject’s history within the school and has played a significant role as strategic debate and showroom beyond the school and as continuing education for teachers. This outward use of the exhibition seems to have slowed in recent years.

Texts about exhibition of art and form culture

Exhibition of Art and Form is the other main type of exhibition. It has two main functions in the subject, mediation and as a model for personal expression. Interest in art mediation came from outside the school, from museums, art associations and other interest groups. Museums’ own interest for mediation has increased throughout the 20th century, which also shows in research. From the

1930s until today, many more didactics texts encourage visits and active use of museum exhibitions.

The schools' own mediation can be linked to different collections at the schools. Collections are static or changeable, historical or contemporary, physical or digital. Art collection is discussed in several of the subject didactics texts and in all plans after the war. Research (Carlsen & Streitlien, 1995; Kjosavik et al., 2003) shows that implementation is not proportionate to the intentions, either in terms of access to museums or art collections in schools, or how they are used. Art Collection didactic functions can be partly attributed to the promotion of art and art experience, partly to function as (good or bad) models, or "impulse" and inspiration" to one's own art. Different discourses reflect different views on the relationship between culture and the child's own form of expression. They range from the exact copying of cultural forms as idea material and "inspiration" to the rejection of models altogether. Dominant criteria for selecting what should be sought or put on show are artistic quality and didactic relevance. After the war, when art or form culture is drawn into the students' own work, key texts express that there should be some similarity between the idiom of the selected art and students' own expression and development stages. In the most recent two plans for elementary school (L97 and K06), the didactic reflection on the relationship between copying and "personal expression" more vague.

The model collection, culture collection, the theme and the historical collection are other types of collections that offer material for exhibitions. The theme collection is a separate type of content and motive-related collection. The didactics texts show how collections change over time, and how some become obsolete and go out of use. Collections of art and form culture raise didactic questions about artistic form and content and how this changes over time. Historical perspectives put light on changes in the content of collections, choice of work, the organization of collections (chronological, by artist, theme, motive, technique) and the medium from physical exhibits to digital viewing. Digitization combined with declining use of physical collections (and exhibition of such) raises both didactic problems and issues related to conservation.

The exhibition space

The school's architecture and décor have significance for how an exhibition can be designed and used. Interest in school buildings and the importance of art in upbringing goes back to the Renaissance and was later emphasized by both Comenius and John Ruskin. In Norway, interest in school architecture and artistic décor was enshrined in the objectives of the Art in School (1915–1930) association and in the Education Act of 1936, and continued after the war in methodology and didactics texts. Aesthetic quality is emphasized as an educational factor. Special rooms for arts and crafts activities should be designed specifically in terms of exhibitions. Bull-Hansen (1953a) suggests that the art room should be adapted for smaller exhibitions of student work and good cultural models. In the decades after the war, texts from other countries (Conant

and Randall, 1959; Gaitskell, 1958) have a concurring view about what are suitable places for exhibition. A distinction is made between classroom, halls, foyers and corridors as exhibition spaces. Exhibition elements such as walls covered with sacking, fixed and movable exhibition boards, shelves, display cases and tables recur. A certain type of exhibition aesthetics in schools takes shape. Facilitating for exhibitions is also referred to in the plans of the 1980s and 1990s (M87 and L97), but is absent in the new millennium. The enthusiasm that characterized the plans and didactics texts after the war stands in contrasts to the reality of practical implementation. Research (Carlsen & Streitlien, 1995) shows that under half report that there is little or no opportunity to exhibit, which may help explain the limited use of exhibition in the subject. Two Norwegian graduate/master theses address the physical design of classroom environments (Munthe-Kaas, 1987) and spaces for arts and crafts (Underthun, 2002). Underthun confirms findings from the two national evaluation surveys of the subject in Norway.

The review of the subject's didactics texts and texts on didactics highlights how the exhibition is conceived and intended to be used in the subject over time. These texts show that both teachers and pupils should create exhibitions. But they first and foremost say *that* exhibitions should be created and to some extent of *what*. They rarely problematize or reflect over *how* to exhibit; the exhibition form. When form issues are discussed, they are related to aesthetics and exhibition techniques and occur in general terms as "neat" and "simple", or academic concepts such as assembly, orderliness, grouping, sequence. The texts show that thinking and knowledge about the exhibition as an aesthetic and didactic form of the subject is rather underdeveloped. This thesis is positioned in this unexplored field and studies exhibition as a way to learn and to formulate knowledge; exhibition as *didactic form*. The empirical data include examples of exhibition as showroom of finished products and exhibition as work process, where the latter is a mixed form of the two main types of exhibition as discussed in this chapter.

3. A rhetorical reader grasp

The dissertation asks how didactics is inscribed in the exhibition form, its rhetoric. To study an exhibition's didactics involves problematizing of form, content and context. An exhibition is a complex physical and visual form. It includes both the chosen material (the exhibition's *what*) and the way this is presented (the exhibition's *how*). The content is in a dialectical relationship with the exhibition aesthetics and exhibition technique, which includes selected material, organization, background, surface, space and lighting. The exhibition's form also complies with the time and place, the sender and receiver. Through combinations and variations different reading methods are challenged, and intended and unintended messages can be read.

The overall reading style (method) of the thesis is a combination of multiple perspectives on exhibition, where all are in play simultaneously. It connects an

extended text concept, a production aesthetic and didactic perspective. Together these amount to the exhibition's rhetoric.

As a composed text, an exhibition can consist of architectural and spatial, visual and auditory, kinesthetic and verbal language forms. The term composite text builds on an extended text concept. Language forms interact in different ways, but cannot replace each other. A determination of the text's intertextuality can highlight how texts relate to other texts and are included at various levels.

The dissertation moves in an extended aesthetic concept that accommodates today's diversity of aesthetic practices, here exhibitions. It goes beyond the traditional arts and includes composite forms of expression where art and everyday aesthetics flow into each other. The concept encompasses sensual experience, physical and mental cognition. As aesthetic form and expression, the dissertation's exhibits include both the presentation process and the finished form, thereby taking a production aesthetics perspective.

The thesis draws its production aesthetics theory from rhetoric. Rhetoric is a theory of verbal language, a strategy for the design of a speech (the art of persuasion) and a didactic theory. The production aesthetics perspective can be traced back to Aristotle, where *episteme poietiké* (poietike tekhne, ars poetica) constitute a productive knowledge, *tekhne* (Bø-Rygg, 1993; Nyrnes, 2008, p. 14-15). In *tekhne*, practical and theoretical insights are linked in creative work. Several concurrent circumstances make rhetoric a relevant and interesting entry to the exhibition of arts and crafts. Both are about creating something in a material and about understanding how the formulation of content relates to work with form. Both are committed to developing consciousness of form through practical work and theoretical reflection. Connections between the visual and the verbal are found in rhetoric itself (Kjeldsen, 2002). In addition, arts and crafts also have a verbal side.

Rhetoric captures the technological, craftsmanship side of language and emphasizes how things are organized, the *how* side of language. The rhetorical reader grasp is topological. This opens for seeing an exhibition as a complex form consisting of "places" (topoi). A combination of topoi together form a topology. Topoi in Arts and Crafts can be either *special* topoi, such as acanthus or cube, or *formal* topoi, such as analogy and contrast. Formal topoi bind special topoi together (Gabrielsen, 2008). The exhibition's topology unfolds through a varied topological reader grasp, taken from Aslaug Nyrnes' doctoral dissertation (Nyrnes, 2002). It consists of three aspects of form – mimesis, copia and temporality – which represent different ways of asking. Ways of asking convey didactic problematics.

Mimesis, a central concept in Greek rhetoric, represents the relationship between representation and reality, form and content. The mimetic points out how form constitutes the content. It could be argued that mimesis is the exhibition's form register. An exhibition may consist of several language forms, styles and genres, ranging from the naturalistic to abstract, from imaging to liberation from design

and content, “pure form”. The concept encompasses exhibitions’ form at all levels, from the whole to the detail, of all exhibits in a larger architectural space to single details. Mimesis has a dimension of reuse.

Copia constitutes the topic’s common cultural dimension and translates to hoard, inventory, archive, memory and recollection. Here lies the form, so to speak, in stock and can be retrieved when needed. *Copia* touches fundamental epistemological and didactic questions related to the content of a subject and how this changes over time. *Copia* activates basic epistemological and didactic questions about the content of a subject, what is worth preserving and should be included in a discipline canon, but also what is marginal and apparently useless. *Copia* may have positive valor as richness and resource, but it can also be too much and overloaded, or too small and scarce. As copy, *copia* has changed valor throughout the history of art from the positively charged copying of a range of models in the discipline’s early years via a strongly negative valor in a romantic and developmental psychology founded arts and crafts, to today’s Arts and Crafts, where different degrees of copying are again accepted.

Temporality is a central aspect of an exhibition’s form. Time is retrieved in an exhibition’s organization method, priorities, emphasis and sequencing. Reading an exhibition involves physically walking in the room. An exhibition can inscribe different conceptions of time and accommodate perspectives on the past, present and future. It may be time as *Kairos*, the appropriate time, which is “convenient” (Andersen, 1997), or it may be time as *Khronos*, elapsed time or extensive time. Chronology, a linear way of arranging and understanding time, is so common in our Western culture that we hardly think about it. Temporality is mirrored in creative processes and the historicity of forms where the past is present in the language and in the exhibition’s rhetoric as tradition.

4. Presentation of the material

The empirical material in the thesis consists of three types: different exhibition spaces, a student exhibition and two exhibitions of pictures. The material is taken from my own educational institution. The first two types are included in the two published articles (Tronshart, 2006b, 2008). The selected exhibition spaces are a glass hall – *Glassgården*, a corridor, a vestibule and a show case, the last three of which are located inside the Arts and Crafts Department. *Glassgården* is the exhibition space for the three selected exhibitions in the thesis. The selected student exhibition formed part of a larger group exhibition, where 12 students exhibited their own work, and included both process and finished product. The third type of material consists of two different exhibitions (A and B) of 19 self-produced textile prints (Tronshart, 2006a). The prints were the result of professional development work with certain limitations in relation to the material, technique, expression and format. The other material exhibits were either taken from my own stocks of textbooks, art cards, catalogues and the like, or produced in connection with the design of exhibitions. These exhibitions were not completely planned in advance, but were developed underway. The

design of the exhibition A took two days, the design of B two weeks. The exhibitions are documented by photography.

The thesis' empiricism is placed in relation to "artistic research" where distinction can be made between "research on the arts, research for the arts" and "research in, through and with the arts" (Borgdorff, 2006, 2012a, 2012b). The first two types of material in the present thesis - different exhibition spaces and a student exhibition - can be seen as research within the first category, "research *on* the arts", while the collection of direct and indirect knowledge from several material technical knowledge areas, can link the specific exhibits to the second category, "research *for* the arts". The third type of material, to self-produce textile pictures and then set them out in two different ways, can be described as artistic development work, "research *in and through* the arts". For artistic work to be research, the work must however be both intended and an original contribution to new and expanded knowledge and understanding within the arts (Borgdorff, 2006, p. 15). The exhibition processes and the reflection on exhibitions A and B both underway and afterwards have artistic and didactic aspects. The dissertation is thus positioned as a combination of artistic and didactics research.

5. Topological readings

A finding in this type of research consists of readings of the exhibition topology, from whole to detail. These describe the linguistic space that becomes evident through different ways of asking as prescribed in "the didactic room". The simple results that are written up through close text readings, constitute a didactic form repertoire.

The exhibition space as didactic space

The architectural space inscribes terms of what can be exhibited, how it can be exhibited, and how exhibits can be read. A room lies in relation to surrounding rooms where the transition between them forms the threshold zones.

The arts vestibule is a large flexible exhibition space with two permanent exhibition walls and spotlights in the ceiling. The room opens for varied exhibitions, organization and reading methods. Its several functions, such as for meetings and as a study area, a dining room and a thoroughfare disrupt the space as a purely modernistic exhibition room. The *corridor* is a long and narrow passageway. The narrow shape limits the reading distance and impedes the reading of the larger wholeness. The room inscribes specific genres, such as the epic linear, the thematic and the organized episodic exhibition. The two reading and walking directions, however, hamper a chronological organization method. The corridor exhibition dates back to the Renaissance galleries.

The *showcase* is an enclosed, smaller exhibition space with flexible board dividers and glass doors. It opens for several organization methods. The room's limited size makes it easy to read both parts and the wholeness. Historical forms

include the Roman theatre, the Renaissance's peep show, the curiosity chamber, the museum's showcase, the modern shop window and the home's glass cabinet.

Glassgården is a high glass covered hall, where the historical encompasses similar rooms with conflicting functions such as a scene, a place of religious expression, event information place, traffic zone and market square. The room is not specially adapted for exhibition. Exhibition must therefore be constructed of loose exhibition elements as "rooms within a room". This allows for flexible solutions and many ways to walk and read. Photographs 5–9 show examples of how exhibitions can be built using loose exhibition elements and arranged in geometric and organic ways. The topological readings illustrate how four specific rooms inscribe different terms for design and reading of an exhibition. These simultaneously constitute foundations for didactics.

The blue dress

The exhibit (photo 9) shows a student's efforts to design a blue felted dress. It illustrates how student work is not an autonomous phenomenon, but relates to other forms or texts in many ways and on several levels.

The rhetorical readings show how a final exhibit stands in relation to the limits specified in a given assignment topic. The relevant assignment question urges the student to seek out a variety of forms, colours and material technical "areas" in the design of "an outfit for yourself / ... / with accessories". Rather than calling for copying ready-made models as we find in a mediated pedagogic tradition, it here calls for a rhetorical approach: to seek out and choose among cultural forms. To allow for inspiration, the formulation has a touch of romantic thinking, but the remaining text stands in contrast to this point of view.

The exhibit's scenographic elements are retrieved from a broad cultural store and consist of geometric and organic shapes on several levels. Geometric shapes recur in the perpendicular room, in the rectangular screens, the exhibit's pedestal, the book, the box and in a little cylindrical lantern, but broken by the organic shaped bust. The main colours are consistently black and blue. Each and every epic element refers to winter.

When the student chooses forms for her own garment with accessories, she goes to a number of *topoi* in culture and nature. The primary cut was stipulated as *topos* in the assignment, but the student chooses a more body adapted variant, built on a dress form from the 1960s style. After a series of material technical trials, the student chooses nuno felt, a newer felting technique. Nuno felt embodies both wool and silk characteristics and meanings. Blue and winter are retrieved from Sohlberg's painting *Winter in Rondane*, a central *topos* in Norwegian painting. After trying out several hues of blue, a limited colour range is chosen. The *topos* snow is used in two variants, as snowfall in the shawl and as crystal in the jewellery. The snow provides nature and the geometry. As finished form, the dress appears as a distinctive combination of cut, material,

colour and technical processing and carries with it the whole topology's history and meanings.

The topological reading of the question paper and the actual exhibit unfolds places that both teacher and student sought in the assignment. These places belong to the subject's form register which in turn is part of a larger cultural treasure of forms. It offers possible places to seek for both teacher and student in the professional work and constitute didactic choices.

Textile print exhibition

The 19 pictures' topology

The topology of the 19 pictures in exhibits A and B consists of material technical topoi, such as textile printing, cutting and flossing and aesthetic topoi, as format, dots and eggs, acanthus and handwriting.

The topological reading stipulates textile print as a combination of colours transferred on a material using different techniques. The choice of two types of fabric printing inks, some selected techniques and cotton qualities, involves specific challenges and sets limits for trying out and printing of finished images. The pictures embody textile printing's complex and almost 2000-year history. Moreover, the artist's own imprint is inscribed in the samples and the finished expression as choice and technical execution. Working with textile print in a didactic context draws along the historical store of material technical and aesthetic experience and knowledge. In the pictures, textile printing is combined with the topos flossing, a technique with complex historical roots. Cutting the fibers in several ways in the textile surfaces, and any further flossing of cut surfaces, for example in a washing machine, contribute to complex play on the surface.

Variations of the spot topos are included with the bird's egg as a design element in one of the pictures. The picture shows how a topos, the spot, can take varying shapes, sizes and density, thereby forming the eggs and surfaces (background). The bird's egg is an oval shape variation of the spot / circle. The egg is found as form and symbol in a variety of cultural forms of expression and traditions. It carries many meanings. The acanthus belongs to the large topos of plant ornamentation. It is one of the basic organic form elements in Western culture dating back to Greek antiquity. The historic store holds shape variations reflecting the element's movements around Europe as a decorative element, especially in architecture, decor and surface decor. The selected acanthus pattern has a light, rambling Roman style. The handwriting topos comes in two varieties. In the pictures, handwriting is emphasized as pattern and graphic expression, where aesthetic qualities can be seen regardless of content. Handwriting's historic store includes both forgotten and still used characters from many places and times.

Formal topoi are not separated as topoi. They are made visible by the way they combine special topoi. For example, the picture of three eggs (in the egg and

spot topoi) shows how formal topoi, such as small – large, many – few, close – open, and bright – dark, are used in various combinations.

Geometry dominates the picture format and principles of composition. The main format is a square, or an upright rectangle, strictly divided in horizontal or vertical sections of varying widths, or combinations of such. Right-angled geometric formats have a long tradition in decorative textiles.

One picture can be seen as a peculiar combination of shapes, a topology. The topology in the 19 pictures in textile print reflect both ancient traditions and modern tendencies, work with textures in multiple layers and a mixture of techniques. Together they constitute a didactic repertoire.

Exhibition A

The exhibition space consists of 11 black and bright display screens that are arranged strictly geometrically in two longitudinal sections. The 19 prints are divided between sections A1 and A2 according to the textile ink and application technique and correspond to the two phases of the work. The two groups' similarities and differences make visible what it is like working with variations within a fixed topology; a fundamental and exploratory way of working in series. The pictures are hung in pairs or individually with good space between them. The exhibition appears as an airy, modernist art exhibition, each image can be read both as individual works and in dialogue with others. The space's main provision is that of Modernism's exhibition space, the white cube, and an exhibition aesthetics developed by Bauhaus and MoMA in New York.

The exhibition's para texts - a poster with date and signature, two types of labels, numbering and red patches - signal the exhibition as an art and sales exhibition. They contribute to uncertainty about the exhibition's status in an educational context. Is it an art exhibition, a sales exhibition, a didactic exhibition or a mixture of these? Information relating to the production process or cultural-historical aspects are not explicitly highlighted in this exhibition. The individual's reading skills are important for understanding the creation process and expression of the pictures. The airy assembly and absence of explanatory and contextual para texts is rhetorical silence. The scenographic elements of the exhibition space such as exhibition displays and easel and the way they are arranged, together with the pictures' distribution, the way they are hung, and the para texts constitute a didactics exhibition repertoire.

The reading method of exhibit A is primarily linear. The poster's placement and a chronological numbering indicate a reading direction from left to right. Reverse chronology in the distribution of material between the two sections A1 and A2 however, interferes with the reading direction. In this way, the exhibition space opens for several and opposite wandering and reading methods.

The exhibition emerges as a pure product exhibition and represents the exhibition as a showroom, a dominant exhibition form in the field.

Exhibition B

Exhibition space B is organically (rhizogenic) arranged in two branches (B1 and B2), which gradually slide into one another. The open design invites several wandering and reading methods. Switching between dark and light (unbleached) screens, handwritten headlines and printed text fields are repeated throughout the exhibition. The scenographic element creates visual unity, rhythm and coherence and underscores the exhibition's organization method. The introduction is placed outside the exhibition space. A three-part main body, which consists of a written text, two examples of the picture topoi and a finished print, convey the exhibition's *what*, *who*, and *why*. A supplementary poster includes information about the exhibition's *when*. An introduction should be adapted to the situation and audience.

B1 and B2 are topologically arranged. B1 contains three topoi: form – composition, handwriting and acanthus, while B2 contains the two topoi, flossing and spots and egg. Each topos consists of a montage with examples from the cultural and historical reservoir (copia), prospective material samples (process) and verbal texts. The material is arranged, and can be read, as a series, an analogy or contrast and stands in dialogic relation to the finished pictures on one or more of the adjacent screens. In addition, B2 includes a workshop, which is the principal artistic exploratory place. Here, knack and insight into the textile print's materiality and technique is worked up through a series of trials. A special Arts library shows parts of the historic store sought after in working with both the pictures and the exhibition. The exhibition shows the close connection between this store and the artist's own language. The special library represents the campus, the other place which was sought in this artistic approach.

Exhibit B appears as a workbook or report in large format. It constitutes a retrospective reflection showing how a specific artistic process can be arranged and understood. The topological readings show how the production of the pictures in textile print on display can be understood as transfers between different places, topoi, in random order. The exhibition shows how the pictures are not autonomous expression, but come into being in a larger common cultural space.

Summary

The topological readings produce the exhibition's rhetoric as it manifests itself in some selected exhibits and exhibition spaces. Seeing an exhibition as a composite text reveals how several text types play together. Topological readings of the exhibition's rhetoric raise didactic questions regarding the exhibition's form register (mimesis), the form register's historical aspects (copia) and the form register's temporal aspects. The exhibition's form register constitutes a didactic repertoire. Readings unfold the cultural and didactic space the exhibits represent, and that both the maker and the one who reads the exhibitions, move in. In the work with an exhibition, it is important to think about *what* is exhibited, *how* one exhibits, and *why* one exhibits the way one

does. It is not about creative processes on the one hand and didactics on the other, or about making an exhibition first and reflecting afterwards. Practical and theoretical insights develop and are linked together through creative work and reflection.

Didactic reflections

Further reflection is based on three general features of the arts didactics project's rhetorical perspective (Lehmann, 2008). These are about stronger focus on form, increased attention to the specific material and a higher degree of tradition consciousness. Reflection is expanded from applying aspects of the dissertation's exhibitions to the wider didactics reflection on the potential of the rhetoric perspective in this field.

Focus on material

A rhetorical perspective on materiality involves becoming acquainted with, working with and reflecting on how a material behaves and lends itself to the solution of specific tasks. Material selection involves and challenges the already acquired knowledge and accommodates aesthetic, technical, chemical, practical, equipment-related, temporal, safety and economic aspects. Knowledge of materials is included in the teacher's academic reflection in the formulation of a task, in guidance and assessment. Increased focus on material technical challenges that arise during the process, leading to the didactic choices are founded on material compatibility of the situation. Questions are raised, not to find absolute answers, but to think through the possible consequences of particular choices. The student's choice of nuno felt for the blue dress demanded insight into how wool behaves at different temperatures and in the face of a material with different properties, here thin silk. Through theoretical study and practical trials the student gained knowledge about shrinkage, thickness and softness. In the meeting between a practitioner and a material, the material governs. Nuno felt is an example of how vital it is to know something about and teaming up with material.

Materials also accommodate historicity. Copia raises questions about access, origin, production and use over time. Readings of the topos flossing in exhibits A and B demonstrate the historical roots of flossing as a type of padding, applique and reverse application. Knowledge of material traditions contribute to insights into how material technical choices and practices are found in a larger cultural context.

Materials carry meanings and valuations. This means that when two materials meet, both their connotations follow. In the blue dress, the student makes more contradictory choices. The dress (photo 9) inscribes the contrast between a cold winter's night and the warmth of nuno felt, while the white wool of the shawl and the tulle connote protection and is analogous with snow as nature's protective blanket in Sohlberg's winter night painting. This shows that snow can be cold and warm at the same time, which means selection based on analogy, does not always work.

The relation to the material raises questions about consumption, recycling and environmental protection. Reuse encompasses practical and aesthetic aspects and provides access to the qualities and meanings in the old textures, patterns and thicknesses. A resurgence of reuse in schools, called “redesign”, can be seen for example in relation to these perspectives.

Purchasing and selecting materials involves didactic considerations. Should we buy what we have always purchased or think differently? Traditions in the arts indicate the materials that have been commonly used and how. The same tasks create fixed topologies, doxa. A rhetoric didactics challenges the habitual and will try to develop alternative topologies. It is important to consider whether a material can be replaced with another and contribute to alternative experiences. With a limited budget, price will also have significance. In working with transparency in the textile pictures would it be, for example, relevant to consider whether (cheap) tulle can replace (expensive) organza? Choosing materials in school subjects is about making the selection that can represent material experiences and breadth of expressive opportunities at an acceptable price.

The material must be adapted to the practitioner’s abilities. Different material characteristics challenge physical strength and technical skill. Fabric printing ink also contains safety aspects. Printing with reactive colours is therefore suitable for an adult practitioner, but poorly suited for a child. A rhetoric perspective on didactics will also be concerned with the relationship the student has with the material from before. A pupil brings previous knowledge and experience – and own language - into new learning situations, where this is challenged in meeting a new material.

Focus on form

In rhetoric didactics, working with form, the acquisition of a broad form register and development of form consciousness are central. Working with form is inextricably linked to work with content. In working with textile prints (exhibits A and B), the choice of one format, the square, raised questions about the size and subdivision. Colours have various visual, spatial and temperature characteristics and interact in complex ways. It is a didactic challenge to understand and be aware of how this happens. Through seeking, selecting, testing and reflecting on shapes and their patterns of variation and combination possibilities, a sense of form can be developed and an eye for nuance sharpened.

Exhibitions can be arranged in various ways. Opportunities lie in the specific material. The way of organization establishes categories, tidies up and contributes to form awareness and reading competence. Conventional ways of organization such as time, space, alphabet and numbering systems are used in the thesis exhibitions. The exhibition of “use form textile” (photo 8) is a thematically arranged text, where each student’s work has its individual booth. The exhibition opens for both reading of individual work and comparative readings. Exhibit B (photo 19) is arranged topologically. Being able to read the

way of ordering provides a meta perspective on how knowledge is constructed or can be constructed.

The mounting of the material in an exhibition actualizes the choice of hanging principles. A common principle is that all the images arranged linearly, should follow the same line up or down. Fixed ways of exhibiting, however, can conceal that a material can be set out in alternative ways and thereby change the content. The topological readings reveal how the use of a number of measures, such as distance, background colour or a justified left edge, reinforce and clarify the exhibition organization and thus the content. The student's reflection on the design of the exhibition of the blue dress shows the work of formulating towards the way of reading and content from a particular intention, thus expressing rhetorical awareness.

Exhibition forms have history. It is found in the traditions as specific ways of exhibiting. The exhibitions of the thesis inscribe Modernism's exhibition aesthetics. This aesthetics (topology) that includes exhibition displays on wheels, plinths, white and black colour, single works mounted with good space between them, has roots in Bauhaus. Forms carry certain connotations and ways of reading exhibitions. Didactic reflection involves thinking through what is put into play, and how the reading of the exhibited student and pupil work may be influenced.

Pupil and teacher carry their own idiom and past experiences into the teaching situation. It is a didactic task to get the students to stretch and challenge their own language. But it can be equally difficult for teachers to develop their own language. In both cases it is about challenging the fixed forms and design choices and seeking alternative solutions. "Own language" is primarily not the individual teacher or student / pupil's unique language, but encompasses a collective dimension. The thesis' topological readings point to how production aesthetic processes can be linked to a common cultural form register and contribute to developing own language.

Focus on tradition

Rhetoric didactics emphasizes ways tradition is included in the didactic mindset and practices. Tradition is reflected in the formulation of a task, the choice of form and material, in supervision, evaluation and dissemination, of ways of exhibiting, in the view of learning and development, creativity and education.

In creative work, tradition includes a store (copia) of forms and colours, materials and techniques, expression and genres one can seek out and choose from. Thereby didactic questions are raised about places where something is found, and various aspects related to the choice and selection. In working with the textile prints (exhibits A and B) traditional organic forms such as acanthus and handwriting were chosen. The choices link the pictures to a historically inherited form register. In the formulation of a task, the teacher must be informed about potential sources, then refine and make selections. The task in the "use form textile" specifies a number of places the student can seek to find

“examples of shape, colour, pattern and decoration”. In rhetorical didactics, the tradition represents alternative ways of doing things. This does not mean copying masterpieces as in classical art didactics or models as in the field’s first decade, but studying the work of others as examples. In this way, both student and teacher develop a wide repertoire - a didactic form register - not new fixed ways of doing things. Seeing the way a task is formulated or the solution to an assignment as a linguistic structure allows for questions about what happens when one form is replaced by another, for example what it means if “ethnic culture” in the task of “use form textile” is replaced with “60s style”. Choices have consequences on many levels and details are important.

Copia can be linked to memory. In rhetoric didactics it is a challenge to energize and build on the knowledge the student / pupil has from before. Personal memory store is activated in creative processes and the reading of others’ cultural expressions. Memory also points to the importance of acquiring a wide didactic repertoire. The fuller the repertoire, the more there is to think for and against.

Tradition materializes in the subject’s collections. Copia raises questions about what is worth taking care of. The discipline’s didactic texts emphasize that good models, but also worn out or unsuccessful examples can be fruitful in teaching. This shows a rhetorical understanding of the example’s didactic potential (Bull-Hansen, 1953a, 1954; Trætteberg 1934). Today, available online collections act as an alternative to physical collections, which increases the risk that such collections are thrown away. It would therefore be appropriate to reflect on what didactic potential different collections have had and can have in various learning situations, such as material in exhibitions.

Copia questions may represent alternative didactic perspectives and give impetus to alternative exhibition forms. To ask where the various forms in the prints in Exhibition A come from, triggered another way of exhibiting the same pictures. The topological collage in Exhibition B constitutes a retrospective reflection that reveals how pictures in the textile prints are not autonomous expression, but are immersed in the culture.

Copia can have both positive and negative tones. Copying of distortions and models as a method was positively charged in the field’s early years, but had a strong negative nuance in the subject’s most psychological development oriented and romantic variant (Lowenfeld, 1957). In today’s Arts and Crafts where socio-cultural explanatory ways prevail, different degrees of copying are again accepted. The field thus carries with it differing views on the relationship between culture and creative processes. The positive emphasis of rhetoric didactics on tradition stands out as a particular contrast to a psychological development and romantic grounded view on the subject.

Focus on verbal language

It matters how material, form and tradition are talked about. Verbal language is present throughout the teaching process: in the formulation of a task, in creative

processes, in reception, supervision and evaluation processes. It may be included in the exhibition itself. Verbal language is included in the research processes. In terms of material, form and tradition include verbal language through sensuous, theoretical and practical concepts. It describes and stores tradition inherited through professional terminology as this is developed over time, and has bearing on what is possible to identify, differentiate and communicate. Verbal language contains countless language expressions to define, explain, compare, ask questions, supervise and evaluate. It may have different language functions and be argumentative, descriptive, narrative or poetic. Most texts will include elements from several functions. Verbal language contains however more and less nuanced and precise concepts and categories. It cannot be used just for anything. Rhetoric didactics emphasizes the development of a nuanced and precise language. The thesis is also an example of how rhetorical concepts and ways of thinking allow for alternative insights in creative work on display.

It is a challenge for a teacher to understand how verbal language can support or counteract pupils' creative work. What should be said, how it should be said and when is it appropriate to say something? How much text is needed in an exhibition? Rhetoric and didactic awareness is about understanding the capabilities of verbal language and its limitations, the use of rhetorical silence, and what is appropriate in the situation.

Other didactic perspectives can also help promote verbal linguistic precision, but of another kind. A handicraft's distinctive mediatory pedagogy with emphasis on knowledge and specialist terms will be able to develop a type of linguistic precision, while a socio-cultural entrance to didactics also will emphasize how knowledge and form values are negotiated socially (Brønne, 2009; Gulliksen, 2006; Lutnæs, 2011). As an alternative to these, a rhetoric didactics offers a well-developed theory where the focus is on language formulation and reflection at all levels.

6. Conclusion

Topology as a thinking tool and research method

In the thesis, rhetoric's topological dimension constitutes both a didactic standpoint and thinking tool, a research methodic reading grasp and a way of writing. As a didactic thinking tool, topology gathers several aspects of form: the form's expression and materiality (mimesis), the form's historicity (copia) and the form's temporal aspects. Simultaneously, topology captures how form carries with it meanings and cultural conventions. Topological thinking surpasses and challenges traditional disciplinary boundaries and has an epistemological aspect. The thesis' exhibitions embed art and cultural history, philosophy, academic theory, intellectual history, body, creativity and education, and inscribe didactics in the broadest sense.

Topology creates connectivity between the texts. In the exhibition of the blue dress, blue creates visual and content connectivity between the outfit itself and

the exhibition as a whole. The topic clarifies the distinction between types of topoi, the connection between them and their functions in the text / picture (Gabrielsen, 2008). In exhibitions A and B, acanthus and handwriting are specified as special topoi, while a formal topos, polarity, is used to compile these special topoi in a certain way.

Topology shows how it is possible to think and work through an entire teaching course. To think in places makes it possible to see the production processes as orientation and mobility in a linguistic cultural space. Thereby questions are promoted other than from a psychological or pedagogical didactics understanding. It questions *how* something is formulated and read. Topology collects practical and theoretical, specific and principled ways of thinking that can be used in several contexts. Questions can contribute to ways of systematizing and organizing reflections on process and product rather than promoting final or correct answers. In such a way, linguistic precision, reading and competence can be developed in a professional space.

A topological entrance to didactics emphasizes similarities between aesthetic practices of different age groups and in different locations and thereby practices, where work with the same shapes and materials are compared. The topological readings show how some selected exhibition practices at a college compare to the Arts and Crafts' exhibition tradition such as in museum and gallery exhibitions, and continue these norms.

Topology captures didactic thinking (doxa) in a specific manner. Tradition constitutes a reservoir of places that help to guide different thinking and work approaches. For Arts and Crafts didactics teachers, this means investigating and acquainting themselves with which thought patterns are put into play and reflecting on how these show in their own and others' practice.

Creativity and education from a rhetoric perspective

An alternative creativity concept

Rhetoric's entrance to creativity must be seen in relation to, and break with a perception where creativity is considered a genius explained creative power, personal quality and ability to create something new and original. By shifting the focus from the pupil to materials, form and tradition creativity is moved from personal qualities and competence to possible choices and combinations among culture's forms. The concept *creatio* (Lat.), meaning choice, captures this rhetoric entrance to creativity.

The topics make it possible to connect theory and practice so that the creative dimension of rhetoric becomes more than abstract philosophy and theory, but serves as a specific tool (Gabrielsen, 2008). The task in "use form textile" was strictly formulated through the setting of limits, while it opened for relatively large freedom to choose within these frameworks. Fixed frameworks stimulate exploration of possible combinations within a limited topology. According to Lehman (2008), such a displacement of creativity from the subject to action in

language implies “a relief” for the individual. Defining a situation where creativity can unfold, sets limits in which the student can “rest”. Opportunities lie in, occur in, and are played out in the relationship between the person and the prescribed limits. A rhetoric view of creativity will have consequences for the teacher as facilitator of learning processes. She will increasingly have to be able to set limits and find suitable materials and forms that can support pupils’ learning.

Education through form

The connection between rhetoric and education is related to the educational form side. Rhetoric education is about being able to take oneself into a subject’s form register and move in the linguistic and cultural space. Mankind is educated in form by working with form. The discussion is based on the classic and pre-romantic education tradition and linked to some recent Nordic texts on education.

The topological readings highlight the exhibitions’ educational aspect in a specific way. To create a blue dress or pictures in textile print and then exhibit them, is about finding one’s bearings and choosing among possible places, topoi. In classical culture, aesthetics education took place through imitation of good examples. The student’s approach to Sohlberg’s winter night painting, however, is no imitation of the original. Two smaller topoi (blue and winter) are taken from the painting’s overall topology, thereby rejecting a practice based on absolute models. Creativity and education are linked together.

A broader international and multicultural education perspective in today’s global world to understand both one’s self and others from a wider point of view (Eriksen, 2011), is reflected in the topology of the exhibitions. The topological readings reveal how exhibitions can pose a didactic reflective space that can function as qualifying in the development of cultural understanding and education. But for teaching to be educational, thinking and understanding must be challenged (Aase, 2005). Alternative forms may be used to think for or against, or serve as examples of how we can understand cultural expressions. Education can be seen as an opposition to adaptation (Hellesnes, 1999, 2005). Meeting with other cultural forms can contribute to a historical and transcultural glance at one’s own life style that opens for seeing this both as different from others’ and as one of many; a rhetorical distancing effect (*Verfremdungseffekte*). In Exhibition B, the encounter between the topological montages and the textile print pictures may accommodate such an alienation.

A rhetoric perspective on education emphasizes materiality and technique. It grasps back to the pre-romantic *tekhne* and is based on a technological understanding of how something is made. The exhibitions in the thesis inscribe a variety of production-, memory- and storage technologies that represent the span of a long technological development, and where production of exhibitions involves a series of meetings with this historical development. Today’s challenges are particularly related to humanistic education and new media.

Digitization enables increasingly broader orientation in time and space and thereby opens a much bigger education arena, also in the exhibition context. The challenge of increased access is to find appropriate locations and make choices, but also to find time for in-depth study and reflection. The specific exhibitions in the thesis that are read through physical movement in the exhibition space are challenged by digital exhibitions on the Internet. Such a development actualizes education issues regarding differences between storage media and technologies and how they affect perception, learning, reception, opinion formation, dissemination and communication in the Arts and Crafts subject.

Rhetoric education compared to other educational perspectives in Arts and Crafts

The history of Arts and Crafts encompasses different views on the choice and use of models and the emphasis on tradition. The pendulum has swung from copying to rejection of copying where current curriculum represents increased use of models. Culture's alternating place in the subject raises questions about education as self-education or as a collective process.

The discipline's early period was characterized by classical education from good examples and models (Kjosavik, 2001). Rhetoric education emphasizes tradition's importance as form repertoire and models for practical and aesthetic learning and education. The main difference is that dissemination pedagogy's range of models represents fixed topologies to be copied by a common technical progression where execution is right or wrong, good or bad. The model and method neither allow for choice between several possibilities or reflection on the choices that are made. Rhetoric didactic thinking stands as a particular counterweight to a developmental psychology and romantic grounded view on the subject, where all copying is deemed undesirable. Rousseau's gardener metaphor and concept of self-education emphasize the child as unique and autonomous. Such an individual education, however, leads to the cessation of general education and education as a cultural acquirement. The classical education ideal is rejected (Lindhardt, 1999). Thus a contradiction arises in the actual education concept between being free and autonomous and simultaneously part of a cultural community; a dualism that has characterized Western culture until today. A dualistic view of education can be found in the development of the Arts and Crafts subject. A socio-cultural approach to creative processes and education takes, as it were a rhetorical perspective, cultural influence in to account. The influence, however, can be seen as less normative than in dissemination pedagogy's improved model range. Moreover, a socio-cultural view emphasizes learning and education in social contexts. One challenge for this standpoint is to find a connection between this thinking and the discipline's specific idiom.

The rhetoric education perspective picks up the pre-romantic and classical education tradition, but on other terms (Lehmann, 2008). When tradition changes from fixed ideals to a pluralistic repertoire, it changes from norm to

inspirational space. Taking copia seriously today will involve seeing them as ideal models bigger than themselves. As such, they can be given relief effect that allows for the cultivation of the educational potential in these ideals. In a specific manner, rhetoric thinking offers a connection between culture and personal expression that challenges and complements other standpoints in the Arts and Crafts discipline.

Concluding comments

The overall objective of this thesis is to develop knowledge about the exhibition's rhetoric and its potential as a knowledge and education arena in this field and thereby help to develop a rhetorical didactics for the Arts and Crafts discipline. The topological readings show exhibition as a place to reflect on process and product from a cultural-historical perspective, and where both the exhibition process itself and the finished exhibition constitute a didactic reflection space. Theory and practice are also linked together in the formative work. Theory is not something abstract that is outside the subject, but can be seen as inscribed in the formative work in the ways the principal is revealed. When creativity is shifted from being a particular ability of the individual to how it works in the language, the original versus copy dichotomy becomes less interesting. The rhetoric didactic emphasis on tradition clarifies how production aesthetic activities can be linked to a common cultural language register. It then becomes possible to spot similarities between aesthetic practices of different age groups and at different levels. In the Arts and Crafts discipline, knowledge is formulated again and again by going over and working with culture's many forms. Such processes also imply rhetoric education.

The second didactic contribution of the thesis is a review of how exhibition is conceived and intended for use in the field's didactic texts over time (chapter 2). Tradition is partly included as a backdrop for the topological readings, and can partly be read as a didactic foundation to enable understanding of, and reflection on own and others' exhibition practices, and as a contribution to counteracting historical laxity, and to further develop the subject.

A rhetoric education is specific and contextual. This means that each exhibition has its own specific rhetoric. Rather than offering fixed rules and recommended standard solutions in the work with an exhibition, a rhetoric perspective offers a repertoire of possible forms to choose from. The thesis shows how it is possible to think when working with production aesthetic processes of exhibits and reflect on the consequences of the form choices made. It is about the development of the form consciousness, verbal language precision, reflection, cultural and culture-historical insight and reading competence.

Future research

Further exploration of a rhetoric perspective on Arts didactics can take several directions.

Firstly, of current interest is the further exploration of the exhibition learning and education potential. Such studies may include examples of *finished* exhibitions consisting of different materials and different sizes, at different educational levels and locations. In studies of the *exhibition process*, rhetoric's five working phases offer a proven analytical tool. More action characterized research might include testing and development of rhetorical thinking in relation to new ways of using exhibitions in academic learning and education processes. It may also be of interest to develop projects that establish connections between the production of didactic exhibitions in schools and curatorial activity in museums and galleries.

Secondly, the development of a rhetoric perspective could be extended to other parts of the didactics subject. It applies primarily to the study of production aesthetic practices at different levels of education. A rhetoric perspective can be tested on other didactic forms in the subject, such as task formulation, implementation, supervision, reflection and assessment. Other possible areas are the exploration of a topological perspective on children's form expression, art education and dissemination.

Thirdly, is the exploration of rhetoric education in connection with didactic practices with multicultural and global perspectives, including ecological perspectives.

The fourth direction includes use of newer media and information technology or connections between natural science disciplines and the humanities.

Referanser

- Alnæs, K. (2011). Det myndige, selvstendige menneske som historieformidler, journalist og bibliotekar. I B. Hagtvat, og G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 84–104). Oslo: Dreyers forlag.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, Ø. (1997). Rette ord i rette tid. Kairos i klassisk retorik. *Rhetorica Scandinavica*, 4, 21–27.
- Andersen, Ø. (1999). Forord. I Ø. Andersen (red.), *Dannelse. Humanitas. Paideia* (s. 7–14). Oslo: Sympress forlag.
- Arneberg, R. & Risopatron, A. (1984). *Form og forming. Stofftrykk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnold, J. (1985). *Patterns of Fashion. The cut and construction of clothes for men and women c1560–1620*. London: Macmillan.
- Arnold, J. (1988). *Queen Elizabeth's Wardrobe Unlock'd. The Inventories of the Wardrobe of Robes prepared in July 1600 edited from Stowe MS 557 in the British Library, MS LR 2/121 in the Public Record Office, London, and MS V. b. 72 in the Folger Shakespeare Library, Washington DC*. Leeds: W. S. Maney & Son.
- Aronsson, K. (1997). *Barns världar – barns bilder*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Arvedsen, K. & Illeris, H. (red.) [2000]. *Samtidskunst og undervisning – en antologi*. Billedpædagogiske Studier Bind 6. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Center for Billedpædagogisk Forskning.
- Aure, V., Ekern, E. & Koritzinsky, T. (1997). *Kunst og håndverk 1–2. Jeg ser. Jeg undrer. Jeg skaper*. Lærerens bok. Oslo: Aschehoug.
- Aure, V., Illeris, H. & Örtengren, H. (2009). *Konsten som läranderesurs: syn på lärande, pedagogiska strategier och social inklusion på nordiska konstmuseer*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.
- Aure, V. (2011). *Kampen om blikket. En longitudinell studie der formidling av kunst til barn og unge danner utgangspunkt for kunstdidaktiske diskursanalyser* (akademisk avhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogisk arbete.
- Bale, K. (2009). *Estetikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.

- Barthes, R. (1980)[1964]. Billedets retorik. I B. Fausing & P. Larsen (red.), *Visuel kommunikation bd. 1* (s. 42–57). København: Medusa.
- Bass, K., Eisner, E., Hanson, L., Cotner, T. & Yacoe, T. (1997). *The Educationally Interpretive Exhibition: Rethinking the Display of Student Art*. Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Benjamin, W. (1992a) [1982]. *Paris. 1800-talets huvudstad. Passagearbetet*. Bind 1. (U. P. Hallberg, utv., overs., kommentarer). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Benjamin, W. (1992b) [1982]. *Paris. 1800-talets huvudstad. Passagearbetet*. Bind 2. (U. P. Hallberg, utv., overs., kommentarer). Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Berg, F. (1954). Håndarbeid for jenter. I F. Berg, M. Strømnes, A. Todal & H. W. Tolstad (red.), *Aktuelle problem i folkeskolen* (s. 323–334). Oslo: Aschehoug.
- Berg, Ø., Farstad, P., Hodneland, K. B., Håberg, K. R., Nielsen, L. M. & Aasgaard, K. (1997a). *Kom inn! Kom ut! Kunst og håndverk 5. klasse*. Vollen: Tell forlag.
- Berg, Ø., Farstad, P., Hodneland, K. B., Håberg, K. R., Nielsen, L. M. & Aasgaard, K. (1997b). *Lærerveiledning. Kom inn! Kom ut! 5. klasse Kunst og håndverk*. Vollen: Tell forlag.
- Berg, Ø., Farstad, P., Hodneland, K. B., Håberg, K. R., Nielsen, L. M. & Aasgaard, K. (1997c). *2D, 3D, Se det! Kunst og håndverk 8. klasse*. Vollen: Tell forlag.
- Biggs, M. & H. Karlsson (red.) (2012)[2010]. *The Routledge Companion to Research in the Arts*. Oxon: Routledge.
- Bitzer, L. F. (1987)[1968]. Den retoriske situation. (J. E. Kjeldsen, overs.). *Rhetorica Scandinavica*, 3, 9–17.
- Bjerke, Ø. S. (1991). *Harald Sohlberg. Ensomhetens maler*. Oslo: Gyldendal.
- Bjørnstad, P., Håberg, K. R., Skjeggstad, E. B. & Øveraas, A. H. (2004). *Design og tekstil*. Vollen: Tell.
- Borgdorff, H. (2006). The Debate on Research in the Arts. I *Sensuous Knowledge. Focus on Artistic Research and Development No. 02*. Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Borgdorff, H. (2012a). The Production of Knowledge in Artistic Research I M. Biggs, & H. Karlsson (red.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (s. 44–63). Oxon: Routledge.
- Borgdorff, H. (2012b). *The Conflict of the Faculties. Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.

- Borgen, J. S. (1998). *Kunnskapens stabilitet og flyktighet. Om forholdet mellom amatører og profesjonelle i kunstfeltet* (akademisk avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for kulsturstudier og kunsthistorie, Seksjon for kunsthistorie.
- Bothner-By, A. (2011). *Exhibition Space and the Other. Exhibition design involving the presence of others*. Lastet ned 13.02.2014, fra <http://artistic-research.no/wp-content/uploads/2012/04/Revidert-prosjektbeskrivelse-Bothner-By.pdf>
- Broms, H. & Göransson, A. (2012). *Kultur i rörelse– en historia om Riksställningar och kulturpolitiken*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Brüning, U. (2000a). Exhibition Design – a Conglomeration of Techniques? I J. Fiedler & P. Feierabend (red.), *Bauhaus* (s. 498–501). Cologne/Köln: Könemann Verlagsgesellschaft.
- Brüning, U. (2000b). *Exhibitions at the Bauhaus*. I J. Fiedler & P. Feierabend (red.), *Bauhaus* (s. 614–615). Cologne/Köln: Könemann Verlagsgesellschaft.
- Brønne, K. (2009). *Mellom ord og handling. Om verdsettning i kunst og handverksfaget* (akademisk avhandling). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Bull-Hansen, R. & Esval, Å. (1924). *Anvendt tegning i skolen*. Kristiania: J. W. Cappelens Forlag.
- Bull-Hansen, R. (1928). *Barns tegning og tegning i skolen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Bull-Hansen, R. (1932a, 18. april). Den illustrerte presse og barna. *Aftenposten*.
- Bull-Hansen, R. (1932b). Tegning. I B. Ribsskog & N. Wiborg (red.), *Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bull-Hansen, R. (1948). Statens sløyd- og tegnelærerskole på Notodden. *Vi selv og våre hjem*, 4, 10–12.
- Bull-Hansen, R. (1953a). *Tegning på naturlig grunnlag. Forming som middel i oppdragelse og opplæring fra småbarn til voksen*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Bull-Hansen, R. (1953b). Det 16. nordiske skolemøte. *Forming*, 3, 2.
- Bull-Hansen, R. (1954). Tegning i folkeskolen. I F. Berg, M. Strømnes, A. Todal & H. W. Tolstad (red.), *Aktuelle problem i folkeskolen* (s. 297–307). Oslo: Aschehoug.
- Bull-Hansen, R. (1956). Om oppgavene for et samvirke mellom lærere i tegning, sløyd og kvinnelig håndarbeide. *Forming*, 1-2-3, 11–14.

- Bull-Hansen, R. (1959a). Statens sløyd- og tegnelærerskole. Del II. Praktisk utforming. *Forming*, 1, 8.
- Bull-Hansen, R. (1959b). Formingsfagene i norsk skole. *Forming*, 3, 3–6.
- Bull-Hansen, R. (1970). *Formingsundervisning. Mål og midler*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Bækken, L. (1968). Skoleutstillinger. *Forming*, 3, 6–7.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø-Rygg, A. (1991). Institusjonen kunst. I A. Bø-Rygg & H. Sørby (red.), *Kunst og kulturformidling* (s. 11–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø-Rygg, A. (1993). Behovet for teori. I *Kunstfaglig forskning. Rapport fra konferanse 13.–15. februar 1992, Åsgårdstrand* (s. 39–44). Oslo: Norges forskningsråd, avdeling NAVF/RHF.
- Bø-Rygg, A. (1996). Tingenes danseplass. *ARR. Idéhistorisk tidsskrift*, 1, 48–53.
- Caprona, Y. de (2013). *Norsk etymologisk ordbok. Tematisk ordnet*. Oslo: Kagge Forlag.
- Carlsen, K. & Streitlien, Å. (1995). *Elev- og lærerperspektiv på formingsfaget. Resultater fra en spørreundersøkelse. Rapport 05*. Notodden: Telemarksforskning-Notodden. Høgskolen i Telemark.
- Carlsen, C. (2015). *Forming i barnehagen i lys av Reggio Emilias atelierkultur* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag/Åbo Akademi University Press.
- Christiansen, R. L. (1941). *Håndarbeidsboka for skole og heim. Rettleiing i kvinnelig håndarbeid*. Oslo: J. W. Cappelen.
- Coessens, K., Crispin, D. & Douglas, A. (2010). *The Artistic Turn. A Manifesto*. Ghent: Orpheus Instituut.
- Conant, H. & Randall A. (1959). *Art in Education*. Peoria, Illinois: Chas. A. Bennett.
- Dagsland, T. P. (2013). *Eleven som aktør i dialog med kunst. Ungdoms erfaring med kunstundervisningens innhold og metode i faget kunst og håndverk i norsk grunnskole* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis förlag / Åbo Akademi University Press.
- Dale, J. S. (1986). *Art to Wear*. New York: Abbeville Press Publishers.
- Deleuze, G. (1993) [1988]. *The Fold. Leibniz and the Baroque*. Oversatt og med forord av Tom Conley, Minneapolis: Universty of Minnesota Press.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005) [1980]. Indledning: Rhizom. I *Tusind Plateauer. Kapitalisme og Skizofreni* (s. 5–34). [u.s.]: Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler og Niels Lyngsø.
- Dickinson, G., Blair, C. & Ott, B. L. (red.) (2010). *Places of Public Memory. The Rhetoric of Museums and Memorials*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- Didaktikdesign* (2010). Lastet ned 01.09.2010, fra <http://www.didaktikdesign.nu/>
- Digranes, A. (1934). Håndarbeid for gutter. I B. Ribsskog, & N. Wiborg, *Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Droste, M. (1991). *Bauhaus 1919–1933*. Köln: Benedikt Taschen Verlag. (L. G. Berthelsen, overs.). København: Book Service I/S.
- Dunin-Woyseth, H. & Michl, J. (2001). Towards a disciplinary identity of the making professions. An introduction. *Towards a Disciplinary Identity of the Making Professions. The Oslo Millennium Reader. Research Magazine*, 4, 1–20. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Dunin-Woyseth, H. (2003). A Continuum from Scientific Research to Creative Practice? Noen tanker omkring forskning i skapende og utøvende fag. *Nordisk Arkitekturforskning*, 1, 23–30.
- Dunin-Woyseth, H. & Nielsen, L. M. (2004). From Apprentice to Master. Some Notes on Educating Design Scholars and Developing Design Scholarship. I L. M. Nielsen (red.), *DesignDialog – designforskning i et demokratisk perspektiv*. HiO-rapport nr 22 (s. 15–25). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Duro, Paul (1996). *The Rhetoric of the Frame: Essays on the Boundaries of Artwork* (Cambridge Studies in Art History and Criticism). Cambridge: Cambridge University Press.
- Egeland, G. (1954). Skolehus og skoletun. I F. Berg, M. Strømnes, A. Todal & H. W. Tolstad (red.), *Aktuelle problem i folkeskolen* (s. 43–50). Oslo: Aschehoug.
- Eide, T. (1997). Retorisk topos & gresk geometri. *Rhetorica Scandinavica*, 2, 20–27.
- Eide, T. (2004)[1999]. *Retorisk leksikon*. Oslo: Spartacus.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eklund, S., Lassen, L. & Möller, Y. (1981). *Layout, visualisering och utställningar*. Arbetshäfte till Bildboken (s. 27–32). Malmö: Liber.
- Elsness, T. F., Haabesland, A. Å. & Vavik, R. (1997). *Kunst og handverk 5. klasse. Elevbok*. Oslo: Aschehoug.

- Eng, H. (1959) [1926]. *Barnetegning. Fra den første streken til farvetegningen* (2. utg.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Engelstad, H. (red.) (1975). *Forming i 100 år. Fra Den kvindelige Industriskole i Christiania til Statens lærerskole i forming Oslo 1875–1975*. Oslo.
- Eriksen, T. Linné (2011). Fra eurosentrisme til global dannelselse. I B. Hagtvæt, og G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 536–555). Oslo: Dreyers forlag.
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing Distancing in Drama Education at Close Range. Investigating the Significance of Distancing in Drama Education* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi.
- Fafner, J. (1991)[1982]. *Tanke og Tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa*. København: C. A. Reitzel forlag.
- Fafner, J. (1997)[1988]. Retorikkens brøndpunkt. *Rhetorica Scandinavica*, 2, 7–19.
- Faith-Ell, Z. & Faith-Ell, S. (1955). *Färg och form*. Stockholm: Ehrlins - Folkbildningsförlaget.
- Fauske, L. B. (2010). *Arkitektur for grunnskolefaget Kunst og håndverk – fagdidaktiske refleksjoner i kontekst* (akademisk avhandling). Oslo: Arkitekt- og designhøgskolen i Oslo.
- Ferguson, B. W. (1996). Exhibition Rhetorics. Material speech and utter sense. I R. Greenberg, B. W. Ferguson & S. Nairne (red.), *Thinking about Exhibitions* (s. 175–190). London and New York: Routledge.
- Flensborg, I. & Sørensen, B. H. (1985). *Temaer i billedpædagogik eller om at bryde sit mediebillede*. København: Gjellerup & Gad.
- Forsøksrådet for skoleverket. (1964) [1960]. *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. (2. utg.). (Forsøk og reform i skolen, nr. 7). Oslo: Aschehoug.
- Foslie, R. (1953). Tegningen. Den røde tråd i undervisningen. *Forming*, 3, 3–7.
- Foucault, M. (2001). *Dette er ikke en pipe. Med illustrasjoner og brev av René Magritte*. Oslo: Pax Forlag.
- Foucault, M. (2003)[1996]. *Ordene og tingene. En arkæologisk undersøgelse af videnskaberne om mennesket*. København: Gyldendals Bogklubber.
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. I *Royal College of Art Research Papers series*, 1, (1), 1–5. London: Royal College of Art.
- Fure, P. (1989). *Forming. Et kunst- og kulturfag*. Oslo: Gyldendal.
- Gabrielsen, J. (2008). *Topik. Ekskursjoner i den retoriske toposlære*. Åstorp: Retorikforlaget.

- Gaitskell, C. D. (1958). *Children and Their Art. Methods for the Elementary School*. [u. s.]: Harcourt, Brace & World.
- Gali, A. (red.) (2015). *Kampen med materialet. 1975–2015. Norske kunsthåndverkere i 40 år*. Oslo: Norske kunsthåndverkere (NK).
- Galleri Riis (2010). Lastet ned 16.03.2010 fra <http://www.galeririis.com/exhibitions/55/>
- Genette, G. (1997a)[1982]. *Palimpsests. Literature in the Second Degree*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Genette, G. (1997b)[1987]. *Paratexts. Thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gjendem, K. C. (1990). *Kunstmuseets utstillingspraksis. En historisk gjennomgang av og en samtidig analyse av formidlingsdebatter og presentasjonsmåter* (hovedfagsoppgave). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Goga, N. (2007). *Kunnskap og kuriosa. Merkvverdige lesninger av tre norske tekstmontasjer for barn og unge* (akademisk avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Goga, N. (2008). Vandring og villnis. Om orden og uorden i Walter Benjamins radioforedrag "Ein Berliner Strassenjunge". I A. Nyrnes, & N. Lehmann (red.), *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 155–166). Oslo: Universitetsforlaget.
- Goggin, M. D. (2004). Visual Rhetoric in Pens of Steel and Inks of Silk: Challenging the Great Visual/Verbal Divide. I C. A. Hill & M. Helmers (red.), *Defining Visual Rhetorics* (s. 87–110). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gombrich, E. H. (1977) [1960]. *Art and illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon Press/New York: Pantheon Books.
- Greve, A. (1998). *HER. Et bidrag til stedets filosofi* (akademisk avhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Grimaldi, W. M. A. (1972). *Studies in the Philosophy of Aristotle's Rhetoric*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Gulliksen, M. (2006). *Constructing a formbild – An inquiry into the dynamical and hierarchical aspects of the hermeneutical filters controlling the formbild construction in design education situations* (akademisk avhandling). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Gulliksen, M. S. & Johansson, M. (red.) (2008). Nuläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet. NordFo. Nordiskt Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd. *Techne B 15*. Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.

- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvat, B. og G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 22–36). Oslo: Dreyers forlag.
- Hagtvat, B. (2011). Innledning. Kunnskap og allmenndannelse for et nytt århundre. Hvordan kan vi gjøre norske universiteter og høyskoler bedre i globaliseringens tidsalder? I B. Hagtvat, og G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 22–36). Oslo: Dreyers forlag.
- Halvorsen, C. (1889) [1885]. *Kjolesømbog. Veiledning i maaltagning, ridsning, klipning og syning af dame og barnedragter*. (2. utg.). Kristiania: J. W. Cappelens forlag.
- Halvorsen, C. (1906) [1881]. *Linsømbog. Veiledning i linsømridsning, i klipning og sying samt i reparation af undertøi* (5. utg.). Kristiania: J. W. Cappelens forlag.
- Halvorsen, C. (1922) [1901]. *Strikkebok for barneskolen og hjemmet*. (2. utg.). Kristiania: J. W. Cappelens forlag.
- Halvorsen, C. (1923). *Håndbok i kvindelig håndarbeide. Metodisk veiledning ved førsteundervisningen i søm og rissning for barne- og ungdomsskolen. Med over 100 tegninger*. Kristiania: J. W. Cappelens forlag.
- Halvorsen, E. M. (1995). Kunnskapsbegrep i forming. I Tronshart, B. (red.), *Formingsfagets egenart. En artikkel- og essaysamling* (s. 62–85). Notodden: Høgskolen i Telemark/Telemarksforskning-Notodden.
- Halvorsen, E. M. (1996). *Kulturarv og kulturarvoverføring i grunnskolen med vekt på den estetiske dimensjonen. En begreps- og erfaringsanalyse med et didaktisk perspektiv* (akademisk avhandling). Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Halvorsen, E. M. (2007). *Kunstfaglig og pedagogisk FoU. Nærhet distanse dokumentasjon*. Kristiansand S: HøyskoleForlaget.
- Halvorsen, E. M. (red.) (2008). *Didaktikk for grunnskolen. Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harris, J. (red.) (1993). *Textiles 5,000 Years. An International History and Illustrated Survey*. New York: Harry N. Abrams.
- Hauglid, R. (1950). *Akantus. Fra Hellas til Gudbrandsdal*. Bind 1. (Utgitt av Riksantikvarietet). Oslo: Mittet & Co.

- Hellkås, T. (1954). Interiør og møblering i klasserommet. I F. Berg, M. Strømnes, A. Todal & H. W. Tolstad (red.), *Aktuelle problem i folkeskolen* (s. 51–66). Oslo: Aschehoug.
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I Ø. Andersen (red.), *Dannelse. Humanitas. Paideia* (s. 23–31). Oslo: Syppress forlag.
- Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 27–34). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Helmers, M. (2004). Framing the Fine Arts Through Rhetoric. I C. A. Hill & M. Helmers (red.), *Defining Visual Rhetorics* (s. 63–86). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hill, C. A. & Helmers, M. (red.), *Defining Visual Rhetorics*. Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hohr, H. & Pedersen, K. (1996). *Perspektiver på æstetiske lærerprocesser*. København: Dansk lærerforening.
- Holtmon, O. (1922). Håndarbeidsundervisningen. *Vår skole*, 35, 313–317.
- Holtmon, O. (1937). Håndarbeidsundervisningen. I *Den nye barneskole. Festskrift til overlærer Anna Sethne i anledning av hennes 65-årsdag 25. september 1937* (s. 154–160). Oslo: Steenske.
- Hughes, P. (2010). *Exhibition Design*. London: Laurence King Publishing.
- Høgskolen i Bergen (2009). *Kunstfagdidaktikk – didaktikk på kunstfagas premissar (2009–2015)*. Strategisk forskingsprogram. Lastet ned 25.02.2014, fra http://www.hib.no/senter/sekkk/pdf/strategisk%20forskingsprogram%20nettversjon%20250110_redigert_dovnr2.pdf
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (1989). *Forming – hva og hvorfor*. Rommetveit: Stord lærarhøgskule.
- Haabesland, A. Å. & Vavik, R. E. (2000). *Kunst og håndverk – hva og hvorfor?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Håberg, K. R. (2000). *Tekstilhistorie. Bind. 1*. Vollen: Tell forlag.
- Håberg, K. R. (2002). *Den myke historien. Om tekstiler, klær og moter*. Vollen: Tell forlag.
- Håvåg, H. (1969). Formingsmetodikk. I H. O. Mørk (red.), *Form og forming I* (s. 41–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Illeris, H. (2004). *Kunstpædagogisk forskning og formidling i Norden 1995–2004. Rapport udarbejdet for Nordiska Akvarellmuseet i forbindelse med projektet Kunstpædagogik i Norden*. Skärhamn: Nordiska Akvarellmuseet.

- Insulander, E. (2005). *Museer och lärande – en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens museer för världskultur.
- Insulander, E. (2008). Döden och besökaren. Lärande i en museiutställning. I A.-L. Rostvall & S. Selander (red.), *Design för lärande* (s. 182–194). Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Insulander, E. (2010). *Tinget, rummet, besökaren. Om meningsskapande på museum* (akademisk avhandling). Stockholm: Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Itten, J. (1986) [1961]. *Farvekunstens elementer. Subjektive oplevelser og objektiv erkendelse som vejledning til kunsten*. (O. H. Kock, overs.). København: Borgen.
- Jackson, D. (1982)[1981]. *Skrivekunstens historie*. (F. Hansen, overs.). Oslo: Tiden.
- Janeiro, J. (1995). Evolution and Trends in the Fiber Arts Movement. I A. Batchelder, & N. Orban (red.), *Fiberarts Design Book Five* (s. 11–16). Asheville, North Carolina: Lark Books.
- Jensen, H. (1972). *Om undervisning i formning*. (3. udg.). [u.s.]: Aschehoug dansk forlag.
- Jensen, I. (red.) (1982). *Børns billeder – børns verden*. (3. opl.). Udstillingskatalog. Vejle: Vejle kunstmuseum.
- Johansen A. (red.) (2012). *Kunnskapens språk. Skrivearbeid som forskningsmetode*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus forlag.
- Johansen, A. (2012). Skrivemåte og metode. I A. Johansen (red.) *Kunnskapens språk. Skrivearbeid som forskningsmetode* (s. 9–28). Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus forlag.
- Johansson, M. (2002). *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap* (akademisk avhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, M. & Lindfors, L. (2008). Slöjd [Käsityö]. I M. S. Gulliksen & M. Johansson (red.), *Nyläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. *Techne B* 15 (s. 17–30). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Johansson, M. & Nygren-Landgärds, C. (2008). Slöjdpedagogiska utmaningar. I G. Björk (red.), *Samtid & Framtid* (Fakultetsserien 26, s. 55–68). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Jorgensen-Earp, C. R. (2006). Satisfaction of Metaphorical Expectations through Visual Display. The Titanic Exhibition. I L. J. Prelli (red.), *Rhetorics of Display* (s. 41–65). Colombia: University of South Carolina Press.

- Kanter, L. B. & Bisacca, G. (2008). Italian Renaissance Frames. I *Heilbrunn Timeline of Art History*. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2000–. Lastet ned 05.03.2015, fra http://www.metmuseum.org/toah/hd/fram/hd_fram.htm
- Kennedy, G. A. (1995). Retorikk og poetikk. I Ø. Andersen, *I retorikkens hage* (s. 307–323). Oslo: Universitetsforlaget.
- King, L. & Marstine, J. (2006). The University Museum and Gallery: a Site for Institutional Critique and a Focus of the Curriculum. I J. Marstine (red.), *New Museum Theory and Practice. An introduction* (s. 266–291). Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen*. Kristiania: J. M. Stenersens forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1948) [1939]. *Normalplan for byfolkeskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen* (M 74). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen* (M 87). Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Veiledning L97 Kunst og håndverk*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kittang, A. (1993). Tekst og tolkning. I A. Kittang, A. Linneberg, A. Melberg, & H. H. Skei [red.], *Moderne litteraturteori. En innføring* (s. 79–106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldsen, J. E. (2002). *Visuel retorik* (akademisk avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for medievitenskap.
- Kjennerud, H. K. & Løvdaal, K. (1922). *Sløyd lære for skole og hjem. Tegninger med tekst III*. Kristiania: Cappelens Forlag AS.
- Kjennerud, H. K. & Løvdaal, K. (1940). *Sløyd lære. 1. rettleiing*. Ny utgave ved J. Stavdal. Oslo: J. W. Cappelen.
- Kjosavik, S. (1998). *Fra ferdighetsfag til forming. Utviklingen fra tegning, sløyd og håndarbeid til forming sett i et læreplanhistorisk perspektiv* (akademisk avhandling). Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk. En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell forlag.

- Kjosavik, S., Koch, R.-H., Skjeggstad, E. & Aakre, B. M. (2003). *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag – ny praksis?* (Norges forskningsråd, Rapport 03). Notodden: Telemarksforskning-Notodden.
- Kjørup, S. (2003). Her bliver det kunst! I *Se, Paris. Publications No. 3–3* (s. 51–64). Roskilde: Roskilde University, Centre for Visual Communication.
- Kjørup, S. (2006). Another Way of Knowing. Baumgarten, Aesthetics, and the Concept of Sensuous Cognition. I *Sensuous Knowledge. Focus on Artistic Research and Development No. 01*. Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.
- Koch, M. (2012). "Jeg strikker, derfor er jeg": *Læring og identitet i uformelle læringsrum* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademi, Pedagogiska Fakulteten
- Kongelig resolusjon av 5. september 1997 om kunst i statlige bygg* (1997). Lastet ned 13.02.2013, fra http://www.koro.no/filestore/kongelig_resolusjon.pdf
- KORO. Kunst i offentlige rom* (2010). Lastet ned 13.02.2013, fra <http://www.koro.no/>
- Kronberg, S. von G. (2012). *Vilja, sjålvttillit och ansvar. Kunskapens konstruktion i skapande processer* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo Akademis Förlag/Åbo Akademi University Press.
- Kulturdepartementet. (1991–1992). *St.meld. nr. 61. Kultur i tiden*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*. Lastet ned 13.02.2014, fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050401-015.html>
- Kunnskapsdepartementet. (2007–2008). *St.meld. nr. 15. Tingenes tale. Universitetsmuseene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.–10. trinn*. Lastet ned 13.02.2014, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- Kunst i Skolen (KiS)*. (2011). Lastet ned 17.05.2011, fra www.kunstiskolen.no
- Kunstordning for statlige bygg*. (2013). Lastet ned 13.02.2013, fra <http://www.koro.no/no/om/regelverk/retningslinjer/Retningslinjer%3A+Kunstordning+for+statlige+bygg.9UFRzS50.ips>
- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling* (akademisk avhandling), (HiO-rapport, nr 15). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kälvemark, T. (2000). *Konstnärligt utvecklingsarbete och praxisbaserad forskning. Några internationella utvecklingslinjer*. Stockholm:

- Högskoleverket. Lastet ned 20.09.2006, fra
<http://web2.hsv.se/publikationer/arbetsrapporter/2000/0005AR.pdf>
- Köhler, R. & Pedersen, K. (1978). *Børns billedproduktion i en billedkultur*. Bredsten: Ulrika.
- Larsen, J. L. (1995). Reflections on Contemporary Design. I A. Batchelder & N. Orban (red.), *Fiberarts Design Book Five* (s. 8–10). Asheville, North Carolina: Lark Books.
- Latinsk ordbok*. (1989) [1965]. Oslo: Cappelen.
- Laver, J. (1974)[1969]. *A Concise History of Costume*. London: Thames & Hudson.
- Lehmann, N. (2008). Kunstfagdidaktik efter subjektet. Et retorisk perspektiv i konstruktivistisk belysning. I A. Nytnes & N. Lehmann (red.), *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 167–192). Oslo: Universitetsforlaget.
- Leigh, N. (2008). *Building the Image of Modern Art. The Rhetoric of Two Museums and the Representation and Canonization of Modern Art (1935–1975): The Stedelijk Museum in Amsterdam and the Museum of Modern Art in New York* (akademisk avhandling). Leiden: Leiden University.
- Lending, M. (2005). *Omkring 1900. Utkast til en norsk arkitekturhistorisk topikk* (akademisk avhandling). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Leu, P. (1981). *Utstillingsforming. En praktisk, estetisk og didaktisk vurdering*. (hovedoppgave i forming). Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Lindberg, A. L. (1988). *Konstpedagogikens dilemma. Historiska rötter och moderna strategier* (akademisk avhandling), (Lund Studies in Art History 2). Lund: Lund University Press.
- Lindfors, L. (1991). *Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd*. Loimaa: Finn Lectura.
- Lindfors, L. (1992). *På väg mot en slöjdpedagogisk teori. Paradigmutveckling och kunskapsbehållning – sammanfattning av tre studier* (akademisk avhandling), (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 34 1991). Vasa: Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.
- Lindfors, L. (1999a). *Sloyd Education in the Cultural Struggle. Part VIII. An outline of a sloyd educational theory* (Reports from the Faculty of Education No. 4 1999). Vasa: Åbo Akademi University, Department of Teacher Education.
- Lindfors, L. (1999b). Slöjdpedagogikens grundfrågor. *Nordisk Pedagogik*, 19(2), 78–90.
- Lindhardt, J. (1987)[1975]. *Retorik* (2. utg.). København: Munksgaard/LNU/Cappelen.

- Lindhardt, J. (1989). *Tale og skrift – to kulturer*. København: Munksgaard.
- Lindhardt, J. (1999). Dannelsen. I Ø. Andersen (red.), *Dannelsen. Humanitas. Paideia* (s. 15–22). Oslo: Sympress forlag.
- Lindstrand, F. & Selander, S. (red.) (2009). *Estetiske lærprosesser – opplevelser, praktiser og kunnskapsformer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L. (red.) (1998). *Nordic Visual Arts Research. A Theoretical and Methodological Review* (The Stockholm Library of Curriculum Studies, Vol. 2). Stockholm: Stockholm Institute of Education Press.
- Lindström, L. (red.) (2008). *Nordic Visual Arts Education in Transition. A Research Review* (Vetenskapsrådets Rapportserie 14). Stockholm: Svenska Vetenskapsrådet.
- Lofthus, K. & Lilienstam, V. (1970). Rom for formingsaktiviteter. Den praktiske utforming av formingsrom. I H. O. Mørk (red.), *Form og forming II* (s. 95–119). Oslo: Universitetsforlaget.
- Logg. (2004). Studentlogg fra 60 studiepoeng, Kunst og håndverk, Høgskolen i Bergen. 6 sider verbaltekst med foto og en rekke skisser. (Upublisert. Upaginert).
- Lothe, J., Refsum, C. & Solberg, U. (1999) [1997]. *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lourenço, M. C. (2002). *A Contribution to the History of University Museums and Collections in Europe*. Lastet ned 20.09.2010, fra <http://publicus.culture.hu-berlin.de/umac/2002/lourenco.html>
- Lourenço, M. C. (2005). *Entre deux mondes. La spécificité et le rôle contemporain des collections et musées des universités en Europe. Between two worlds. The distinct nature and contemporary significance of university museums and collections in Europe* (akademisk avhandling). Lastet ned 10.1.2011, fra <http://webpages.fc.ul.pt/~mclourenco/chapters/MCL2005.pdf>
- Lowenfeld, V. (1957)[1947]. *Creative and Mental Growth*. New York: The Macmillan Company and London: Collier-Macmillan.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1969)[1964]. *Creative and Mental Growth*. Fourth edition. New York: The Macmillan Company and London: Collier-Macmillan.
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktbedømming i grunnskolefaget Kunst og håndverk. Læreres forhandlingsrepertoar* (akademisk avhandling). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Lysne, A. (1966). Pedagogiske pionerer IV. Hans Konrad Kjennerud og norsk sløyd. *Forming*, 1, IV–XII.

- Lysne, A. (1969). *Forming i skolen. Idé og mål*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Lysne, A. (1976). *Forming i skolen. Idé og mål* (2. utg.). Oslo: Fabritius Forlag.
- Lysne, A. (1988). Formingsfagets utvikling – og betydningen av “Notodden”. I K. Jordheim (red.), *Lærerutdanning i Telemark gjennom 250 år* (s. 272–339). Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Lystad, I. L. (2010). *Høstutstillingen – elsket og hatet*. Oslo: Kunstnernes hus.
- Lærerutdanningsrådet (1992). *Kunstfag i lærerutdanningen. Et FoU-perspektiv*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–371). Oslo: Pax.
- Malterud, N. (2012). Kunstnerisk utviklingsarbeid – nødvendig og utfordrende. *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 1(1), 57–68.
- Marstine, J. (2006). Introduction. I J. Marstine (red.), *New Museum Theory and Practice. An Introduction* (s. 1–36). Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.
- Medbøe, J. (1970). Kunst og samtid. I H. O. Mørk (red.), *Form og forming II* (s. 27–59). Oslo: Universitetsforlaget.
- MedieEstetikk*. (2012). Lastet ned 1.2.2012, fra <http://www.hf.uio.no/ifikk/forskning/vi-forsker-pa/medieestetikk/>
- Media Aesthetics (2004–2008)*. (2011). Lastet ned 13.12.2011, fra <http://www.hf.uio.no/imk/forskning/forskningsomrader/media-aesthetics/index.html>
- Melbye, E. (2003). *Hovedfagsoppgaver i forming Notodden 1976–1999. Faglig innhold sett i lys av det å forme* (HiT skrift 3). Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.
- Melbye, E. (2008). Det å forme i spennet mellom individ og kultur. Hovedfagsoppgaver i forming – Noen overveielser. I J. Sandven (red.), *Å forme og forske med fokus på skapende prosesser* (Techne serien A:12, s. 71–101). Notodden: NordFo. Nordisk Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd.
- Metz, K., Mössinger, I. & Poser, W. (1998). *Europäisches Textildesign der 20er Jahre*. Zürich / New York: Kunstsammlungen Chemnitz und Edition Stemmler.
- Michl, J. (2001). *Å se design som redesign. Formgivingsdidaktiske betraktninger*. Lastet ned 14.02.2014, fra <http://janmichl.com/nor.redesign.pdf>

- Moulthrop, S. (1994). Rhizome and Resistance: Hypertext and the Dreams of a New Culture. I G. P. Landow (red.), *Hyper/Text/Theory* (s. 299–319). Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Mullin, J. (2011). Rhetoric: Writing, Reading and Producing the Visual. I M. Biggs & H. Karlsson (red.), *The Routledge Companion to Research in the Arts* (s. 152–166). Oxon: Routledge.
- Munthe-Kaas, K. (1987). *Klasserommet. En undersøkelse og en aksjon* (hovedoppgave i forming). Notodden: Telemark lærerhøgskole.
- Museet, utställningen, besökaren. Meningsskapande på en ny arena för lärande och kommunikation (2007–2010)*. (2010). Lastet ned 20.09.2010, fra http://www.didaktikdesign.nu/museet_ut_besokaren.htm
- Mørk, H. O. (red.) (1969). *Form og forming I*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørk, H. O. (red.) (1970). *Form og forming II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørstad, E. (1996). *Malerileksikon. Teknikker, motivtyper og estetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Newman, T. R. (1975) [1974]. *Quilting, Patchwork, Appliqué, and Trapunto. Traditional Methods and original Design*. New York: Crown Publishers.
- Nielsen, L. M. (2004). Design, innovasjon og demokrati – om framveksten av forskernettverket *DesignDialog*. I L. M. Nielsen (red.), *DesignDialog – designforskning i et demokratisk perspektiv* (HiO-rapport nr 22, s. 3–13). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Nielsen, L. M. (2005). Design, utdanning og forskning – noen nordiske betraktninger. I L. M. Nielsen & I. Digranes (red.), *DesignDialog – Design og fagdidaktiske utfordringer* (HiO-rapport nr 33, s. 1–7). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Nielsen, L. M. (2008). Forskning og tverrfaglige dilemmaer – noen tanker om kunst- og designfagenes framvekst som forskningsfelt. I K. Borg & V. Lindberg (red.), *Kunnskapande, kommunikation och bedömning i gestaltande utbildning* (s. 106–112). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk – i går, i dag, i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, T. (1970). Rom for formingsaktiviteter. Den pedagogiske bakgrunnen for utforming av formingsrom. I H. O. Mørk (red.), *Form og forming II* (s. 91–94). Oslo: Universitetsforlaget.
- NordFo. Nordiskt Forum för Forskning och Utvecklingsarbete inom utbildning i slöjd*. Lastet end 20.02.2014, fra <http://www.nordfo.org/no>
- Nordberg-Schulz, C. (1995). *Stedskunst*. Oslo: Gyldendal.

- Nordlie, S. (1914). Reform i haandarbeidsundervisningen. *Lærerindernes blad*, 6. 49–51.
- Nordström, G. Z. & Romilson, C. (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Nordström, G. Z. (1975). *Kreativitet och medvetenhet. Den polariserande pedagogikens grunder*. Stockholm: Gidlunds.
- Nordström, G. Z., Ekblom, A. & Ask, R. (1989). *Jubileumsskriften: metodikveckan 20 år 1969–1989*. Stockholm: Institutionen för Bildpedagogik, Konstfackskolan.
- Norges Forskningsråd/Høgskolen i Bergen (NFR/HiB). *Prosjekt Kunstfagdidaktikk (2004-2008)*. Prosjektleder Aslaug Nyernes. Lastet ned 13.02.2014, fra <http://www.hib.no/senter/sekkk/prosjekt/kunsthagdidaktikk/index.htm>
- Nupen, K., Haugen, P.-H. & Hovdenakk, P. (1995). *Kjell Nupen. Emblem*. [u.s.]: Hennie-Onstad Kunstsenter og Rogaland Kunstmuseum.
- Nygren-Landgärds, C. (1997). *Slöjdföstran i kulturkampen. Del VI. Det tänkta och det upplevda undervisningsämnet. En studie om undervisning i slöjdpedagogik*. (Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi nr 15). Vasa: Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning.
- Nygren-Landgärds, C. (2000). *Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education* (akademisk avhandling). Åbo: Åbo akademis förlag – Åbo Akademi University Press.
- Nyernes, A. (2002). *Det didaktiske rommet. Didaktisk topologi i Ludvig Holbergs Moralske Tanker* (akademisk avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Det historisk-filosofiske fakultet.
- Nyernes, A. (2003). *Prosjektutgreiing. Kunstfagsdidaktikk*. SHP/NFR
- Nyernes, A. (2004). Retorisk pedagogikk. I H. I. Kristiansen & O. Nordhaug (red.), *Retorikk, ledelse, marked og samfunn* (s. 207–231). Oslo: Retorikkakademiet – Logografia.
- Nyernes, A. (2006a). Mellom akantus og arabesk: Retorisk perspektiv på skapande (forsknings)arbeid i kunst- og handverk. I C. Nygren-Landgärds & K. Borg (red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning* (Rapport Nr 21, s. 46–59). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Nyernes, A. (2006b). Lighting from the Side. Rhetoric and Artistic Research. I *Sensuous Knowledge. Focus on Artistic Research and Development No. 03*. Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen.

- Nyrnes, A. (2007). Retorisk tausheit. I L. J. Larsen, P. A. Michelsen & D. Orseth (red.), *18.06.46 Festskrift til Sveinung Time på 61-årsdagen*. (Skriftserien nr. 3, s. 202–207). Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Nyrnes, A. (2008). Ut frå det konkrete. Innleiing til ein retorisk kunstfagdidaktikk. I A. Nyrnes & N. Lehmann (red.), *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 9–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyrnes, A. & Lehmann, N. (red.) (2008). *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyrnes, A. (2012). Kunnskapstopologi. I A. Johansen (red.), *Kunnskapens språk. Skrivearbeid som forskningsmetode* (s. 30–47). Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus Forlag.
- Nyrnes, A. (2013). The Series – Serial work in artistic research and in the didactics of the arts. *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 2 (1), 25–36.
- O'Doherty, B. (1986) [1976]. *Inside the White Cube. The Ideology of the Gallery Space*. Santa Monica/San Francisco: The Lapis Press.
- Ognjenovic, G. (2011). Etterord. Tilbakeblikk på fremtiden? Et hegelsk perspektiv på allmenndannelsesdebatten. I B. Hagtvatn, og G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 824–830). Oslo: Dreyers forlag.
- Paisley pattern*. (2010a). Lastet ned 24.03.2010, fra <http://www.museum-impression.com/gb/default.html>
- Paisley (design)*. (2010b). Lastet ned 24.03.2010, fra [http://en.wikipedia.org/wiki/Paisley_\(design\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Paisley_(design))
- Pedersen, K. (1997). *Teorier og temaer i børnebilledforskning*. København: Dansk lærerforening.
- Perloff, N. (2003). The Puzzle of El Lissitzky's Artistic Identity. I N. Perloff, & B. Reed, (red.), *Situating El Lissitzky: Vitebsk, Berlin, Moscow* (s. 1–23). Los Angeles: The J. Paul Getty Trusts.
- Polly Sterlings hjemmeside*. (2013). Lastet ned 15.02.2013, fra <http://www.wildturkeyfeltmakers.com/PollyStirling.html>
- Place and Displacement: Exhibiting Architecture*. (2012). Lastet ned 3.12.2012, fra <http://www.aho.no/no/Arena/Forskning/FTH/Place-and-Displacement-Exhibiting-Architecture/> og <http://occas.aho.no/projects/place-and-displacement-exhibiting-architecture/>

- Prelli, L. J. (2006). *Rhetorics of Display. An Introduction*. I L. J. Prelli, (red.), *Rhetorics of Display* (s. 1–38). Colombia: University of South Carolina Press.
- Program for kunstnerisk utviklingsarbeid*. (2012). Lastet ned 30.11.2012, fra <http://artistic-research.no/>
- Prosjekt Kunstfagdidaktikk (2004–2008)*. Lastet ned 20.03.2013, fra <http://www.hib.no/senter/sekkk/prosjekt/kunstfagdidaktikk/index.html>
- Reilly, V. (1989). *Paisley Patterns. A Design Source Book*. New York: Portland House.
- Reitan, J. B. (2007). *Improvisation in Tradition. A Study of Contemporary Vernacular Clothing Design Practiced by Iñupiaq Women of Kaktovik, North Alaska* (akademisk avhandling). Oslo: Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo.
- Resultatrapport, MedieEstetikk – materialitet, praksis og erfaring*. (Prosjektnummer 157479/510, KIM/KULFO). Oslo: Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, Institutt for filosofi, idé- og kunsthistorie og klassiske språk.
- Rosengren, M. (2008). *Doxologi. En essä om kunnskap* (2. utg.). Åstorp: Retorikförlaget.
- Rostvall, A.-L. & Selander, S. (red.) (2008). *Design för lärande*. [u.s.]: Norstedts.
- Russell, A. & Mahoney, C. (2002). What is a Book? The book art collection of the National Art Library. *Embroidery*, 53, 36–38.
- Røssaak, E. (2011). Teknikk og dannelse. Et forsøk på å analysere medieteknikker som en blindflekk i dannelsesstenkningen. I B. Hagtvatn, og G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning – Modning – Refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 363–382). Oslo: Dreyers forlag.
- Samuelsen, A. M. (2003a). *Kunstformidling for barn i kunstmuseum og skole – med vekt på formidlerrollen* (akademisk avhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for kulturstudier og kunsthistorie.
- Samuelsen, A. M. (2003b). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sande, O. & Streitlien, Å. (1996). *Lokalt læreplanarbeid i forming. Analyse av eit utval [lokale] læreplanar*. (Rapport 01). Notodden: Telemarksforskning-Notodden.
- Schmidt, B. (1979). *Formning i folkeskolen. Synspunkter på et fags praksis*. København: Gjøellerup.

- Segrov, K. O. (2005). *Lysverket: Utstillingsmetode og kunsthistoriefortelling i Bergen Kunstmuseums nybygg* (hovedfagsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Seksjon for kunsthistorie.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Skjeggestad, E. B. (1996). *Broderi*. Vollen: Tell forlag.
- Skjeggestad, E. B. (2001). *Broder videre*. Vollen: Tell forlag.
- Skolverket (1993a). *Slöjd. Huvudrapport* (Skolverkets rapport, 24). Stockholm: Liber.
- Skolverket (1993b). *Vad kan vi lära av NU?* (Skolverkets rapport, 28). Stockholm: Liber.
- Skolverket (1993c). *Bild. Huvudrapport* (Skolverkets rapport nr. 22). Stockholm: Liber.
- Skolverket (1994). *Slöjdprocessen – om arbetsformer och kunskap* (Skolverkets rapport, 58). Stockholm: Liber.
- Skolverket (2004a). *Slöjd. Huvudrapport* (Nasjonella utvärderingen av grundskolan 2003, Rapport 253). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2004b). *Bild. Huvudrapport* (Nasjonella utvärderingen av grundskolan 2003, Rapport 253). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Slöjd* (Ämnesrapport til rapport 253. Nasjonella utvärderingen av grundskolan 2003, NU03). Stockholm: Fritzes.
- Skrede, J. (2009). Nasjonalgalleriets basisutstilling *Kunst 1* – om museale tumulter. *FORMakademisk*, 2 (2), 37–47.
- Slagstad, R. (2003). Folkedannelsens forvandlinger. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 72–88). Oslo: Pax forlag.
- Slotte, C. (2011). *Second hand stories* (kunstnerisk avhandling). Lastet ned 28.3.2011, fra <http://www.khib.no/index.php/khib/Om-KHiB/Administrasjon/Informasjonsenheden/Nyheter/Pressemelding-18.03.2011-Linda-Lien-og-Caroline-Slotte-disputerer-26.-mars-2011>
- Solhjell, D. (2001). *Formidler og formidlet. En teori om kunstformidlingens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steenberg, E. (1955). Konst i skolan. *Forming* 3, 5–10.
- Strømnes, Å. L. (1970). Estetikk og pedagogikk. I H. O. Mørk (red.), *Form og forming II* (s. 9–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svaboe, B. (1995). *Stofftrykk*. Oslo: Tell forlag.
- Tilke, M. [u.å.]. *Kostümschnitte und Gewandformen*. Tübingen: Verlag Ernst Wasmuth.

- Tim Hardings hjemmeside. (2014). Lastet ned 16.02.2014, fra <http://www.timharding.com/th/about.html>
- The Archive in Motion (AiM)*. NRF Research project at the University of Oslo, January 2011 – December 2013. (2012). Lastet ned 2.2.2012, fra <http://www.hf.uio.no/ifikk/english/research/projects/archive-in-motion/projectdescr/AiM%20PROJECT%20description.pdf>
- The Concise Oxford Dictionary*. (1964). (5. utg.). Oxford: Clarendon Press.
- Thorud, S. & Haugen, P.-H. (2000). *Kjell Nupen*. Oslo: Labyrinth Press.
- Trippestad, T. A. (2003). Mistillitens sosiologi – retorikk og reform i Hernes' utdanningspolitikk. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 290–319). Oslo: Pax forlag.
- Tronshart, B. (red.). (1995). *Formingsfagets egenart. En artikkel- og essaysamling*. Notodden: Høgskolen i Telemark og Telemarksforskings-Notodden.
- Tronshart, B. (2004). Utstillingen – noen momenter til et retorisk perspektiv. I C. Nygren-Landgårds, & K. Borg (red.), *Slöjdforskning. Artiklar frå forskarutbildningskursen Slöjd och bild i en vetenskapsfilosofisk og metodologisk kontekst* (Publikation Nr 9, s. 241–256). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Tronshart, B. (2006a). Two exhibitions of textile printing: A rhetoric perspective. I N. Hall & D. Springate (red.), *ETEN 16. The Proceedings of the 16th Annual Conference of the European Teacher Education Network* (s. 45–50). London: The University of Greenwich and Hogeschool Leiden.
- Tronshart, B. (2006b). Utstillingsrommet som didaktisk rom. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i en vetenskaplig belysning* (Rapport Nr 21, s. 162–180). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Tronshart, B. (2008). Den blå kjolen. En utstillings topologi. I A. Nyrnes & N. Lehmann (red.), *Ut frå det konkrete. Bidrag til ein retorisk kunstfagdidaktikk* (s. 27–52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Trøtteberg, S. (1932, 25. april). Nye forsøk med dekor i pikenes håndarbeide. En orientering i anledning av utstillingen ”Kampen mot dragen”. *Aftenposten*, s. 4.
- Trøtteberg, S. (1934). *Håndarbeid for piker*. I B. Ribsskog & N. Wiborg (1934), *Arbeidsmåten i folkeskolen. Håndbok for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ueland, H. B. (2000). *Kunnskap, estetikk, opplevelse. En komparativ analyse av to museumsutstillinger i Bergen* (hovedoppgave i kunsthistorie). Bergen: Universitetet i Bergen.

- Ulvestad, H. A. (2001). *Let Us Learn To Dream, Gentlemen. En undersøkelse om forholdet mellom visuelt skapende arbeid og potensialet for læring* (akademisk avhandling). Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Underthun, K. (2002). *Rom for kunst og håndverk. En studie av de estetiske og funksjonelle aspekter ved rom for kunst og håndverk på nybygde skoler* (hovedoppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Underthun, K. (2003). *Rom for kunst og håndverk. En studie av de estetiske og funksjonelle aspekter ved rom for kunst og håndverk på nybygde skoler*, (HiO-hovedfagsrapport nr 18). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Lastet ned 20.02.2014, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Lærer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (K06). Nasjonale planer for grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vassenden, E. (2013). Hva er kritisk refleksjon? Et spørsmål om kunstnerisk forskning, sjanger og *the exercise of making narratives about one's own work*. Lastet ned 18.10.2014, fra <http://artistic-research.no/wp-content/uploads/2012/09/Vassenden-Hva-er-kristisk-refleksjon-med-intro.pdf>
- Vaule, E. (2004). *Tate Modern: Fra kronologi til tema. Fra kraftverk til kunstmuseum* (hovedfagsavhandling). Bergen: Universitetet i Bergen, Seksjon for kunsthistorie.
- Veiteberg, J. (2005) *Kunsthåndverk. Frå tause ting til talande objekt*. Oslo: Pax forlag.
- Vettrhus, M. (2009). *Utstilling i skolen. En undersøkelse om hvordan elever og lærere ved studiespesialiserende formgivningsfag begrunner utstilling av elevarbeider i skolen* (masteroppgave i Formgivningsfag, Kunst og håndverk). Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for estetiske fag.
- Vi är på väg*. (1982). Utstillingskatalog.
- Vico, G. (1997) [1708]. *Vor tids studiemetode*. Københavns Universitet: Museum Tusculnum Forlag.
- Vold, T. (1954). Skulehuset. I F. Berg, M. Strømnes, A. Todal & H. W. Tolstad (red.), *Aktuelle problem i folkeskolen* (s. 33–42). Oslo: Aschehoug.
- Wentinck, C. (1988) *Tekst i Océ-katalogen*.
- Wolrath Söderberg, M. (2006). Topiskt lärande. Projektpresentation. *Rhetorica Scandinavica*, 38, 72–81.

- Wolrath Söderberg, M. (2012). *Topos som meningsskapare. Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation* (akademisk avhandling). (Örebro Studies in Rhetoric 7). Ödåkra: Retorikförlaget.
- Østby, L. (red.) (1982–1986). *Norsk kunstnerleksikon: bildende kunstnere, arkitekter, kunsthåndverkere*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Aasgaard, K. (2014). Begrepstrening, god organisering og gjenbruk. *Form*, 1, 6–7.
- Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–47). Bergen: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.

Bjørg Tronshart

Utstillingens retorikk

Et bidrag til en retorisk didaktikk for kunst og håndverk

Avhandlingens tema er den didaktiske utstillingen i faget kunst og håndverk. Å stille ut elevarbeid og kunst og formkultur inngår i en lang faglig tradisjon. Likevel er utstilling som form og måte å lære på mangelfullt utforsket og problematisert. Avhandlingens didaktiske problemområde, der studier av formende praksiser står sentralt, plasserer denne innen det sløypedagogiske forskningsfeltet. Didaktisk ståsted og teoretisk hovedperspektiv knytter dessuten prosjektet til det kunstfagdidaktiske forskningsfeltet ved Høgskolen i Bergen, der siktemålet har vært å utvikle en alternativ didaktisk tenkning for kunstfagene, en retorisk kunstfagdidaktikk. Avhandlingen har som premiss at enhver utstilling har sin egen retorikk og at didaktikk forstått vidt og kulturelt er innskrevet i denne retorikken. Gjennom impulser fra klassisk retorikk og nyere tekstteori utfordrer avhandlingen kunst- og håndverksfagets eget formspråk, teorigrunnlag og didaktiske grep slik dette viser seg i etablert fagdiskurs og konkrete utstillingspraksiser, og studerer sammenhenger mellom verbalspråk og fagets eget uttrykksregister. Overordnet målsetting er å utvikle kunnskap om utstillingens retorikk og dens potensial som kunnskaps- og dannelsingsarena i fagfeltet, og derigjennom bidra til å utvikle en retorisk fagdidaktikk for kunst- og håndverksfaget.

En historisk-ideologisk gjennomgang viser hvordan utstilling er brukt og tenkt brukt i fagfeltet over tid. Denne delen kan leses alene, men er i avhandlingen primært tenkt som bakteppe for utviklingen av avhandlingens retoriske hovedperspektiv. Empirien som består av konkrete utstillingsrom og utstillingspraksiser, er hentet fra egen institusjon. De retoriske lesningene er beskrivende og viser hvordan kultur og natur, temporalitet, materialitet og teknologi er innskrevet i utstillingens form. Didaktisk refleksjon utvikles ut fra og tett på de retoriske lesningene. Avslutningsvis skrives det fram et retorisk kreativitets- og dannelsesbegrep.



9 789517 658140 >

ISBN 978-951-765-814-0